

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární a preprimární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pojetí úspěšného žáka učitelem na 1. stupni ZŠ ve společném vzdělávání  
Concept of a successful pupil at a primary school at inclusive education from the point  
of view of a teacher

Linda Šlégrová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Praha 2021

### **Čestné prohlášení**

Odevzdáním této diplomové práce na téma Pojetí úspěšného žáka učitelem na 1. stupni ZŠ ve společném vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

*Datum a podpis*

### **Poděkování**

Mé poděkování patří především vedoucí mé diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, PhD. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování této práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala mé rodině a mému příteli za plnou podporu při studiu.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá problematikou pojetí úspěšného žáka učitelem na 1. stupni ZŠ ve společném vzdělávání. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části jsou objasněna možná teoretická východiska, která se vztahují k dané problematice. K zodpovězení výzkumných otázek bylo použito kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s menší skupinou respondentů. Respondenty byli učitelé 1. stupně jedné základní školy. Učitelé byli rozděleni do dvou skupin podle doby jejich praxe v oboru. Výzkum byl doplněn o sebereflexi vývoje výzkumníkovy pojetí úspěšného žáka. V závěru byly zodpovězeny výzkumné otázky. Bylo zjištěno, jak učitelé 1. stupně pojmají úspěšného žáka a jak silný vliv má na toto pojetí prostředí dané školy.

## **Klíčová slova**

žák mladšího školního věku, učitel, školní úspěšnost, školní neúspěšnost, společné vzdělávání, inkluze

## **Abstract**

This Master's thesis is focused on concept of a successful pupil at a primary school at inclusive education from the point of view of a teacher. Thesis is divided on a theoretic and practical part.

First part of the thesis involves theoretical basis for concept of a successful student. Qualitative research was utilized to answer the research questions through interviews with a small group of respondents who were teachers from elementary school and were divided into two groups by teaching experience.

The research was supplemented with questions about my self-reflection of developments regarding the concept of a successful student.

It was found out how primary school teachers perceive a successful student and how strong the influence of the school environment on this conception.

## **Keywords**

younger school age pupil, teacher, school success, school failure, inclusive education, inclusion

## Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
1. ŽÁK NA 1. STUPNI ZŠ .....	9
1.1 UČITELOVO POJETÍ ŽÁKA.....	9
1.2 POJETÍ ÚSPĚŠNÉHO ŽÁKA A ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST.....	10
1.2.1 POJETÍ NEÚSPĚŠNÉHO ŽÁKA A ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST .....	12
1.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST .....	13
1.3.1 VLIV UČITELE NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST.....	14
1.3.2 PROSPĚCH JAKO UKAZATEL ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI .....	14
1.3.3 ODPOVĚDNOST UČITELE ZA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST .....	16
1.3.4 VLIV RODINY NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST .....	16
1.3.5 VLIV ŽÁKA NA JEHO ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST .....	17
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍ UČITELOVO POJETÍ ÚSPĚŠNÉHO ŽÁKA .....	17
1.4.1 UČITELOVY POSTOJE A PREFERENCE.....	18
1.4.2 VYUČOVACÍ STYLY .....	20
1.5 SHRUTÍ KAPITOLY .....	22
2. UČITEL NA 1. STUPNI ZŠ .....	23
2.1 PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ .....	23
2.2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL .....	24
2.3 POŽADAVKY NA PROFESI UČITELE .....	25
2.4 VÝCHODISKA PRO POJETÍ ÚSPĚŠNÉHO ŽÁKA.....	27
2.4.1 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE ŽÁKŮ.....	28
2.4.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ.....	29

2.4.3 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST A ŠKOLNÍ ZRALOST .....	30
2.5 SHRNUÍ KAPITOLY .....	31
3. SOUČASNÁ KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR.....	31
3.1 SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ .....	33
3.2 INKLUZE .....	34
3.3 INKLUZIVNÍ TŘÍDA .....	36
3.3.1 ŽÁK V INKLUZIVNÍ TŘÍDĚ .....	36
3.4 KOMPETENCE INKLUZIVNÍHO UČITELE .....	38
3.4.1 VÝUKOVÉ STRATEGIE.....	40
3.5 SHRNUÍ.....	43
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>44</b>
1. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU A CÍL VÝZKUMU .....	44
2. KVALITATIVNÍ VÝZKUM .....	45
2.1 SEBEREFLEXE VÝVOJE MÉHO POJETÍ ÚSPĚŠNÉHO ŽÁKA .....	46
2.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR.....	47
2.2.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE ŠKOLY .....	50
2.2.2 RESPONDENTI.....	54
2.2.3 ROZHOVORY SE ZAČÍNÁJÍCÍMI UČITELI .....	55
2.2.4 ROZHOVORY SE ZKUŠENÝMI UČITELI.....	67
3. SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI .....	79
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>82</b>
SEZNAM LITERATURY.....	84
SEZNAM OBRÁZKŮ .....	88
SEZNAM GRAFŮ .....	88

SEZNAM PŘÍLOH.....	89
--------------------	----

## ÚVOD

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou pojetí úspěšného žáka učitelem na 1. stupni ZŠ. Toto téma je podle mého názoru aktuální, protože české školství prošlo za posledních několik mnoha změnami, které se promítly především v postoji a přístupu učitelů ke svým žákům.

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jakým způsobem učitelé na 1. stupni pojmají úspěšného žáka. Čím vším by podle nich měl takový úspěšný žák disponovat a co je pro jeho úspěch ve škole nepostradatelné. Dále je jejím cílem analyzovat prostředí dané školy a její vliv na pojetí úspěšného žáka jejich učitelů.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části. První část pojednává o teoretickém vymezení dané problematiky. První kapitola teoretické části se zaměřuje na obecné pojetí žáka a následně na pojetí úspěšného žáka. Nalézá rozdíly mezi pojetím úspěšného žáka a školní úspěšností. Kapitola se věnuje faktorům, které ovlivňují školní úspěšnost a faktorům, které mohou ovlivňovat učitelovo pojetí úspěšného žáka. Značná část je věnována pojetí neúspěšného žáka a školní neúspěšnosti, jakožto problematice, na kterou je třeba upozorňovat. Druhá kapitola pojednává o učiteli, o jeho pedagogické činnosti a o okolnostech, které by měl učitel během svého pojetí úspěšného žáka brát na vědomí. Poslední kapitola teoretické části seznamuje čtenáře s aktuální podobou českého školství, která učiteli umožňuje díky inovacím a novým metodám kvalitnější koncepci svých žáků.

Praktická část mé diplomové práce byla podrobena kvalitativnímu výzkumu. Pro účely diplomové práce jsem zvolila metodu rozhovorů s menší skupinou respondentů v podobě učitelů na 1. stupni jedné základní školy. Tato metoda měla za úkol odpovědět především na tyto výzkumné otázky: *Jak učitelé 1. stupně ZŠ pojmají úspěšného žáka napříč dobou jejich praxe? Pojmají učitelé 1. stupni na stejné škole úspěšného žáka podobně?* Respondenti byli rozděleni do dvou skupin. Hlavní determinantou byla v tomto případě doba jejich praxe v oboru.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. ŽÁK NA 1. STUPNI ZŠ

Pojetí neboli koncept lze považovat za způsob, jakým vnímáme lidi nebo věci, se kterými se setkáváme. Jelikož se jedná o zorný úhel odehrávající se v hlavě určitého člověka, je pojetí samo o sobě velmi subjektivní záležitostí, kterou nelze exaktně zkoumat a dojít tak k přesným a plně platným závěrům.

### 1.1 Učitelovo pojetí žáka

Pro správné pochopení pojetí úspěšného žáka učitelem na 1. stupni, musíme vycházet z toho, jaké je učitelovo obecné pojetí žáka. Jak o svých žácích učitel přemýšlí a na základě čeho tak dělá. Ale kdo je vlastně žákem? Žákem se dítě nestává jen tak. Žákem se dítě stává obvykle v šesti nebo v sedmi letech, kdy nastoupí do první třídy základní školy. Přejít z mateřské do základní školy s sebou nese mnoho nového pro žáka i pro jeho rodiče. Vágnerová (2012) hovoří o nástupu do základní školy jako o důležitém životním mezníku. A připomíná, že důležitost této chvíle si samozřejmě uvědomuje i samo dítě a vnímá ji jako něco nového a podstatného v jeho životě. Dítě ve škole ztrácí své výlučné postavení, které má v rodině a je součástí většího kolektivu. V této práci se ale spíše než na to, kým žák vlastně je, zaměříme na to, jaké je učitelovo pojetí žáka a čím vším je takové pojetí ovlivňováno.

Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 141) definují žáka takto: „*Žák je chápán jako 1. Svěbytná bytost, nikoliv objekt manipulace, 2. Osobnost rozvíjející se, nikoliv hotová, 3. Osobnost, jejíž možnosti je třeba aktualizovat, neboť jinak nebudou plně využívány, 4. Osobnost, která má postupně převzít rozvoj do vlastních rukou, nespoléhat na vnější řízení. Mezi základní složky tohoto osobnostně rozvíjejícího modelu patří saturování žákovských potřeb, podpora sebevýchovy, sebevzdělávání a sebezdokonalování, vedení k odpovědnému projektování vlastní životní dráhy, vytváření bohatého spektra zájmů, rozvíjení způsobilosti se učit, zamýšlet se nad sebou samým, rozhodovat se pro hodnotné cíle.*“ Tato definice vystihuje to, o co se moderní pedagogické směry snaží a vystihuje také to, jak by v nejlepším případě učitelovo pojetí žáka mělo vypadat, aby docházelo

k jeho všestrannému a harmonickému rozvoji. Otázkou ale zůstává, zda je tato definice i obecně a plně platná v praxi.

Protože se tato práce, spíše než žákem, zabývá právě učitelem a jeho činností v edukačním prostředí, budu svou pozornost věnovat roli učitele. Každý učitel by jistě chtěl takto o svých žácích přemýšlet a při každé své činnosti s nimi na tuto definici myslet. Učitel ale, stejně jako každý člověk, nemůže vnímání lidí a světa kolem sebe postavit na pouhých definicích, obzvlášť pokud se jedná o tak subjektivní záležitost, jakou je učitelovo pojetí žáka. Do učitelova pojetí žáka, podobně jako je tomu u pojmání všech lidí v našem okolí, vstupuje mnoho faktorů, které učitele v jeho pojmání ovlivňují. Aby bylo učitelovo pojetí žáka kvalitní a nebylo založeno na pouhé domněnce o žákovi, je zapotřebí, aby byl učitel obeznámen s celou řadou informací, které se jeho žáků týkají. Průcha (2017) se v souvislosti s pojetím žáka zamýšlí nad nedůležitějšími problémy, které se týkají dítěte jako žáka ve školním edukačním procesu. Za rozhodující parametry přitom považuje kognitivní charakteristiku dítěte a sociální poměry v rodinách dítěte. Jistou představu o tom, jaký by žák měl nebo neměl být, ovšem každý učitel má. Podle Heluse (1982) není možné, aby jakýkoli pedagog nebo pedagogický psycholog, ať už teoretik nebo metodik, neměl na mysli určitou představu o žákovi, určité pojetí o něm, na základě, kterého posuzuje, jak a čeho dosáhl. Helus (tamtéž) upozorňuje na rozdíl mezi představou o žákovi a jeho skutečným pojetím. Tyto dva pojmy mohou být pro někoho sice podobné, ale kvalitativně jsou velmi odlišné. Jedině pokud si pedagogové a psychologové dokážou stanovit hraniční čáru pro tyto dva pojmy, je možný všestranný a harmonický rozvoj žákovy osobnosti.

## **1.2 Pojetí úspěšného žáka a školní úspěšnost**

Tato kapitola nese v názvu hned dva termíny, jejichž použití je nutno objasnit. Dle odborných publikací se jedná o dva odlišné pojmy. Podle mého názoru ale jeden vychází z druhého. Lze říct, že pojetí úspěšného žáka je určitá učitelova osobní představa o tom, kdo je úspěšným žákem a tuto představu lze jen těžko definovat. Naproti tomu školní úspěšnost je snáze uchopitelná. V odborných publikacích se často setkáváme s tím, že školní úspěšnost je chápána jako uskutečnění nároků dané školy. Jestliže tomu tak je a

učitel, jakožto součást dané školy, jistým způsobem přejímá ideje a myšlenky daného typu školy, mělo by jeho pojetí z toho předpokladu vycházet.

Helus (1979) školní úspěšnost chápe jako uskutečnění nároků společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy, jejichž splněním se žák stává osobností a může se dále rozvíjet. Autor (tamtéž) tvrdí, že společnost obecně považuje za úspěšného žáka toho žáka, který výborně prospívá, a má tedy výborné výsledky. V souvislosti s tím hovoří o tzv. „primusovi“, jakožto o žákovi, který splňuje všechny požadavky školy. Nejenže má výborné výsledky, ale také je loajální a má dokonalé chování. Otázkou však zůstává, zda takto pojmají úspěšného žáka i sami učitelé a jak obecněji přemýšlejí o školní úspěšnost a jakou váhu jí dávají.

Je tedy důležité, přemýšlet o úspěšném žákovi a školní úspěšnosti jako Helus (1979), který zdůrazňuje, že pokud má být zvládnutí požadavků úspěšné, musí dojít k vnitřnímu přijetí těchto požadavků. Jinými slovy, žák musí sám porovnat to, co ví, umí s tím, co chce vědět, umět. Nepůsobí tedy vnější tlak, ale tlak vnitřní. Pokud taková situace nastane, žák pod vedením učitele, spoluvytváří úspěch a realizuje výchovně vzdělávací cíl. Přeměnou z vnějšího požadavku na požadavek vnitřní, vzniká školní úspěšnost žáka. Dále autor (tamtéž) považuje za důležité zmínit, že v žádném případě nelze vnímat za úspěšného žáka pouze toho, který má výborné známky a dokonalé chování. Úspěšnost ve škole podle autora tedy není zaručenou úspěšností i v životě. Škola by měla nabídnout takové situace, které realizují spojení školy se životem v jednom celku.

Lze tedy říct, že se žák může stát úspěšným pouze za předpokladu, že dojde k vnitřním přijetí všech požadavků, které na něho škola klade. Což samozřejmě souvisí s žakovou motivací. Protože, jak uvádí Hrabal ml. (1979), žák nemůže být trvale úspěšným, pokud není trvale a dostatečně motivován. O motivaci jako o důležité proměnné ve školní úspěšnosti se zmiňuje i Helus (1979). Podle něj je motivace důležitým faktorem pro analýzu a realizaci školní úspěšnosti. Důvodů, proč se žák učí, je několik. Helus (tamtéž) uvádí tyto tři: 1. Žák se učí proto, aby byla spokojena rodina nebo aby měl určité postavení ve třídě. 2. Žák se snaží mít dobré známky proto, že je za ně odměněn. 3. Žák se ve škole snaží, aby měl sám ze sebe dobrý pocit. Ideální situace je však ta, kdy má žák o učivo zájem. Taková situace však nastává jen tehdy, je-li žák

patřičně a vhodně motivován, což je možné pouze tehdy, pokud učitel žáka dobře zná a ví, jak ho správně motivovat. Z potřeby motivace vychází i myšlenka Heluse a Pavelkové (2010), kteří nacházejí rozpor mezi žáky, u kterých převažuje potřeba úspěšného výkonu, a žáky, kteří se snaží vyhnout neúspěchu. Podle Heluse a Pavelkové (2010) motivace souvisí se zdravým sebezvojem každého jedince, proto je důležité ji věnovat zvýšenou pozornost. Pokud se bavíme o školní úspěšnosti není pro nás zásadní krátkodobá motivace ve vztahu k aktuální situaci, ale motivace dlouhodobá. Rozvíjení motivačních dispozic je pro učitele nelehký úkol, ale jedině tak lze realizovat školní úspěšnost, která bude mít dlouhodobý efekt.

### **1.2.1 Pojetí neúspěšného žáka a školní neúspěšnost**

Pro správné vymezení a pochopení pojmu úspěšný žák, nemůžeme opomenout pojem neúspěšný žák. Vymezení termínu neúspěšný žák je ale z podstaty složitější. Většina odborného textu totiž svou pozornost směřuje k termínu úspěšný žák. A jak uvádí Průcha (1999) je lidskou přirozeností se automaticky zaměřovat a srovnávat především ty skutečnosti, které jsou kladné a pozitivní. Je tedy pochopitelné, že se častěji hovoří o tom, kdo je a jaký by měl být úspěšný žák.

Pokud bychom řekli, že úspěšný žák je ten, který splňuje všechny požadavky školy, je tedy neúspěšný žák ten, který nechce nebo nemůže tyto požadavky plnit. V takovém případě by byla definice takového pojmu poměrně jasná a jednoduchá. V této části své práce se ale nebudu věnovat správnému a přesnému vymezení tohoto pojmu, ale něčemu, co je podle mého názoru, mnohem závažnější.

Pokud je žák neúspěšným v očích učitele a celé společnosti a přemýšlí tak i sobě samém, vyvstává problém, nad kterými se shoduje hned několik odborníků. Označení neúspěšný žák jistě není příliš lichotivé. Žák stráví ve škole nebo přípravách do ní spoustu svého času. Proto být označován za neúspěšného v něčem, čemu je věnováno tolik času, nemůže přinést z hlediska psychického, ani sociálního nic pozitivního. Budeme-li hovořit o úspěšném žákovi jako o společností vyžadovaném statusu, kterého si je žák na 1. stupni jistě vědom, může status neúspěšného žáka považovat za vlastní zklamání a neuspokojení jistým sociálních potřeb.

Vágnerová (2012) potvrzuje, že školní úspěšnost může být rozhodující nejen z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní vývoj. Helus (1982) upozorňuje na to, jak je důležité, aby se neúspěch ve škole nestal i neúspěchem v životě. Hovoří o tzv. syndromu neúspěšné osobnosti, který vyplývá z předchozí časté zkušenosti jedince s neúspěchem. Pokud jedinec prožívá neúspěch ve škole, bude ho pravděpodobně prožívat i v dalších etapách svého života. A jestliže tomu tak je, bude mít tato skutečnost do velké míry vliv na rozvoj jeho osobnosti, která tím může být ohrožena. Když se u jedince fixují vlivem předchozích zkušeností neúspěchy, stává se neúspěšnost jeho vlastností. Takový jedinec velmi špatně snáší kritiku, využívá obranných mechanismů a má tendenci si zkreslovat realitu. Což určitě není jedinec, kterým by se žák měl stát. Nehledě na to, že žák, který se ve škole často setkává s neúspěchem, pocítuje vůči ní zklamání, nedůvěru a zlost, kterou bohužel pocítuje už během školní docházky, protože právě škola je v tomto případě místem, kde se mu nedaří a kde ztrácí sebedůvěru.

Takovéto pocity, které vycházejí z prostředí školy, mohou vést k frustraci. Hrabal a Pavelková (2010) zmiňují frustraci, jako často se vyskytující jev, který vede k neefektivnímu učení a který může dlouhodobě přetrvávat. Průcha (1999) vnímá tento problém jako celospolečenský a školní neúspěšnost také chápe nejen jako krátkodobý stav, jehož následky jsou pouze během školní docházky, ale především stav dlouhodobý, který se u takových jedinců projevuje potížemi v oblasti získávání profesních kvalit, nalezení zaměstnání a tím souvisejícím zatěžováním státního rozpočtu.

O důležitosti úspěchu ve škole hovoří i Helus (2009) v souvislosti s nástupem do povinné školní docházky. Helus je toho názoru, že je pro žáka nesmírně důležité, aby ve škole obstál a stal se úspěšným. Potřeba vyniknout, prosadit se a být dobrý, je pro dítě tohoto věku přirozená. Spolu s dosažením výsledků a radosti z úspěchu přichází píle, soustředěnost, zdravá ctižádost a odpovědnost za výsledky své práce, což jsou přesně ty vlastnosti, které jako učitelé chceme u žáků rozvíjet.

### **1.3 Faktory ovlivňující školní úspěšnost**

Školní úspěšnost či neúspěšnost je výsledek zvládání nároků dané škola. Jako taková se nevytváří samovolně. Žák na 1. stupni ale ještě není plně soběstačný a plně

odpovědný. Nestojí za svou školní úspěšností pouze on sám, ale také prostředí, ze kterého pochází, a učitel, který jeho úspěch či neúspěch ve škole spoluvytváří.

### **1.3.1 Vliv učitele na školní úspěšnost**

Podle Heluse (1982) se s problematikou pojetí úspěšného žáka v různých podobách setkává každý pedagog. S tímto tvrzením souhlasí i Průcha (2017), který hovoří o tzv. pedagogickém myšlení, které má s pojetím žáka nemálo společného. Průcha chápe pedagogické myšlení jako souhrn idejí, postojů a očekávání, o kterém však tvrdí, že je spjato s profesním vývojem a že se tedy toto myšlení vyvíjí a mění, a projevuje se v každé pedagogické činnosti učitele. Jedná se o období silného pedagogického působení. A je tedy možné, že v případě, že učitel vnímá určitého žáka za úspěšného a bude to dávat najevo, bude se za úspěšného považovat nejen daný žák, ale budou ho za úspěšného považovat i jeho spolužáci. Mareš (2013) tvrdí, že učitel ovlivňuje žákův školní výkon svým verbálním i neverbálním chováním. Ať už je toto chování kladné či záporné, mění jím učitel žákův postoj nejen k sobě, k danému předmětu, ke škole, ke vzdělávání obecně, ale také k sobě samému. Žák o sobě může začít pochybovat nebo si naopak může více věřit, a to vše můžete mít na jeho školní úspěšnost silný vliv. Helus (1979) ve své publikaci uvádí, že žák vnímá učitele jako model člověka, jehož vědění, mravní stanoviska, estetické citění jsou žádoucí. Žák přijímá učitele jako autoritu, která ho motivuje k výkonu. S tvrzením Helusem souhlasí i Pelikán (1995), který zmiňuje, že při vstupu do školy dochází k něčemu velice zvláštnímu. V tomto věku se často stává, že učitel zaujme první místo v preferencích dítěte. Učitel velmi silně zasahuje do života svých žáků a může ovlivňovat jejich způsob přemýšlení, podsouvat jim své názory a domněnky, proto by měl být ve své profesi velmi obezřetný.

### **1.3.2 Prospěch jako ukazatel školní úspěšnosti**

V mnoha výzkumech, ve kterých se zjišťuje a porovnává školní úspěšnost, například v jednotlivých regionech nebo krajích, se hlavním determinantou stává právě prospěch žáků. Rozhodujícím parametrem jsou žáci s nejlepším průměrným prospěchem a žáci s nejhorším průměrným prospěchem, což už samo o sobě o něčem vypovídá. Je

právě prospěch tím hlavním a jediným, co nás v souvislosti s touto problematikou zajímá?  
A je to takto správně?

V případě, že chápeme školní úspěšnost jako splnění nároků dané školy, není možné školní prospěch vyloučit. Školní prospěch je nedílnou součástí povinné školní docházky a jako takový je ukazatel toho, zda žák zvládá nebo nezvládá požadavky školy. A není tomu tak jen ve školním prostředí. Zda je někdo úspěšným například ve sportu nebo v podnikání, jsou vždy hlavní determinantou právě výsledky, čísla, která nám jasně říkají, zda se danému jedinci nebo skupině daří či nikoli. Je ale právě prospěch tím, co by učitele v jeho pojetí úspěšného žáka mělo ovlivňovat?

Helus a Pavelková (2010) zdůrazňují, že prostřednictvím svého hodnotícího stylu má učitel na své žáky obrovský vliv. Mareš (2013) je sice toho názoru, že učitel by měl být nezaujatý a jeho hodnocení by mělo být objektivní, ale že tomu tak v praxi bohužel nebývá. Helus a Pavelková (2010) dále zmiňují, že pokud učitel ohodnotí dva žáky stejnou známkou, může známku jednoho z nich hodnotit jako úspěch a druhou jako neúspěch na základě předchozí zkušenosti.

Ať už mluvíme o jakémkoli typu hodnocení, je potřeba, aby učitel do své hodnotící činnosti promítl celou řadu kritérií. Jedině tak je totiž možné, aby školní úspěšnost žáka, potažmo učitelovo pojetí úspěšného žáka, bylo co možná neobjektivnější. Kritérii by podle Heluse a Pavelkové (2010) mělo být stupeň osvojení učiva, přesnost vyjadřování, schopnost uplatnit své vědomosti a dovednosti a aktivita a samostatnost při řešení úloh. Tato kritéria však nejsou jediná. Dále by se při klasifikaci mělo přihlížet ke snaživosti, osobnímu zájmu o učivo a ke správnosti jazykového projevu. Pojetí úspěšného žáka by tedy mělo být mnohem celistvější a komplexnější a nemělo by být založeno pouze na žákových výsledcích.

Za školní úspěšností žáků nestojí pouze žákovy schopnosti, vlohy, píle a zájmy, ale také učitel, který by měl žákův úspěch spoluvytvářet. Čapek (2015) je toho názoru, že když učitel zadává pouze takové úlohy, ve kterých výborných výsledků dosáhnout pouze žáci s nejlepším prospěchem, znemožňuje ostatním žákům, aby někdy dosáhli úspěchu a aby byli motivováni.

### 1.3.3 Odpovědnost učitele za školní úspěšnost

Jak bylo již bylo zmíněno, má učitel na úspěšnost či neúspěšnost svých žáků podstatný vliv. Školní úspěšnost/neúspěšnost zkrátka nemohou ovlivnit jen žáci sami. Otázkou však zůstává, zda za ni učitelé vnímají i odpovědnost. Mareš a spol. (1994) se ve svém výzkumu snaží odpovědět na otázku: *Kdo je odpovědný za školní úspěšnost žáků?* Z jejich výzkumu je patrné, že odpovědnost za školní úspěšnost mají i učitelé. Učitel by měl umět o školní úspěšnosti či neúspěšnosti přemýšlet, hledat její příčiny a umět rozpoznat, zda je připisuje sobě nebo žákům. Výzkumem bylo zjištěno, že učitelé nacházejí dvě různé roviny mezi školní úspěšností a školní neúspěšností. Pokud se jednalo o školní úspěšnost, učitelé byli toho názoru, že se jedná o jejich zásluhy. V případě školní neúspěšnosti učitelé spíše přenechávali odpovědnost na svých žácích. Faktor, který ovlivňuje míru odpovědnosti na školní úspěšnosti, je dále pohlaví učitele a délka učitelské praxe. Z výzkumu vzešlo, že tendence připisování úspěchu a zřikání neúspěchu je vyšší u žen a pedagogů s delší učitelskou praxí.

Většině lidí je přirozené vyzdvihovat spíše své kladné stránky a ty nepříjemné často svádět na něco nebo někoho jiného. Nelze říct, zda za školní úspěšnost odpovídají pouze učitelé nebo pouze žáci. Aktéry jsou učitelé i žáci. Nelze ale opomenout i další velmi důležité aktéry, kteří za školní úspěšnost žáků stojí. Jsou jimi rodiče.

### 1.3.4 Vliv rodiny na školní úspěšnost

Vliv rodiny na školní úspěšnost je nezpochybnitelný. To, jak je žák do školy připraven, jak se ve škole chová, jak si plní své povinnosti, co je mu z domova vštěpováno, ovlivňuje jeho úspěšnost ve škole. Helus (2015) považuje za rozhodující to, z jaké sociální vrstvy žák pochází. Helus ve své publikaci odkazuje na výsledky testu „SCAT Score“, ze kterého vyplývá, že vyšší příjem rodiny žáka koreluje s jeho školním výkonem, který se samozřejmě dále odráží na jeho školní úspěšnosti. Pelikán (1995) ve své publikaci zmiňuje výzkum, který na základě školní úspěšnosti/neúspěšnosti zkoušel predikovat budoucí uplatnění žáka. Respondenty tohoto výzkumu byli sice studenti středních odborných škol, ukázalo se však, že školní úspěšnost má na úspěšnost v životě



menší vliv než kvalitní rodinné zázemí. Nad problematikou školní úspěšnosti žáka by tudíž neměli přemýšlet pouze pedagogové, psychologové a jiní odborníci, ale také rodiče.

O vlivu rodiny hovoří ve své publikaci hovoří Vágnerová (2012), která připomíná, jak je pro dítě důležité, jakou hodnotu má školní úspěšnost/neúspěšnost pro jeho rodiče. Dítě od narození bezvýhradně přejímá názory a postoje svých rodičů. Není tedy divu, že žák bude o své úspěšnosti ve škole také podobně smýšlet.

Podle Vágnerové (tamtéž) je jednou z hlavních dovedností, nezbytných pro školní úspěšnost, úroveň jazykových kompetencí a schopnost jejich využívání v komunikaci. V případě, že žák nemá v rodině kvalitní jazykový model a dostatečnou slovní zásobu, nemůže se správně vyjadřovat. Pokud se žák nemůže správně vyjadřovat, je pro něho nemožné zvládat podmínky výuky.

### **1.3.5 Vliv žáka na jeho školní úspěšnost**

Žák, jakožto subjekt výchovy a vzdělávání, nese za svou školní úspěšnost či neúspěšnost také jistou odpovědnost a má na ní značný vliv. Jak již byl zmíněno výše, žákovo pojmání školní úspěšnosti vychází především z toho, jak školní úspěšnost vnímá prostředí, ve kterém žije, tedy jeho rodina. Aby byl žák ve škole úspěšný je ovšem zapotřebí, aby měl jisté dovednosti, schopnosti, vědomosti, které jsou ve škole nezbytné. Především pozornost a schopnost se dlouhodobě a trvale soustředit na práci, žákova paměť, úroveň komunikace, jeho způsob a kvalita osvojování nových poznatků, a nakonec také tvořivost. Všechny tyto dovednosti jsou pro úspěšné zvládání požadavků školy v zásadě velmi důležité. Je ovšem nutno připomenout, že některými vlohmi je žák přirozeně obdařen, některé jsou ale silně podmíněny prostředím, ve které vyrůstá.

### **1.4 Faktory ovlivňující učitelovo pojetí úspěšného žáka**

Různí učitelé pojmají různě úspěšného žáka především proto, že učitele v jeho pojetí ovlivňuje hned několik faktorů. Pokud nebudeme brát v potaz konkrétního žáka, budeme hovořit o třech hlavních činitelích, kteří učitelovo pojetí úspěšného žáka utvářejí. O těchto třech činitelích hovoří ve své publikaci Helus a Pavelková (2010). Prvním z nich

je typ školy, dalším je vyučovací předmět a poslední, neméně důležitým, je faktor, kterému se práce výrazněji věnuje v následující kapitole, a to preference nebo také postoje učitele.

#### Typ školy

Podle Hrabala a Pavelkové (tamtéž) se může lišit pojetí úspěšného žáka v závislosti na typu dané školy. Různé školy preferují různé vyučovací metody. Představa o úspěšném žákovi tedy vyplývá i z daných podmínek, ve kterých vyučování probíhá. Alternativní školy se od těch tradičních značně liší. Ačkoli se nedá říct, který typ školy je obecně ve školní úspěšnosti efektivnější, jsou však patrné rozdíly v pojetí úspěšného žáka učiteli na různých školách.

#### Vyučovací předmět

Dalším faktorem, který má podle Hrabala a Pavelkové na pojetí úspěšného žáka vliv, jsou požadavky jednotlivých vyučovacích předmětů. Tyto požadavky jsou samozřejmě velmi odlišné, což je naprosto pochopitelné. Ale protože mezi předměty existují rozdíly v nárocích na jejich úspěšné zvládnutí, vznikají rozdíly v pojetí úspěšného žáka učiteli různých předmětů. Znalosti a schopnosti, které vyžaduje jeden předmět nemusí vyžadovat předmět jiný.

#### Preference učitele

Každý má poměrně jasnou představu o tom, jak by měl úspěšný žák vypadat, a o to jasnější představu mají o úspěšném žákovi právě učitelé. Tato představa se ale u různých učitelů do jisté míry liší. Učitelova individuální představa o úspěšném žákovi totiž částečně vzniká na základě vlastních preferencí a zkušeností. Učitelovy preference se projevují uvědoměle i neuvědoměle v chování k jednotlivým žákům a v jejich hodnocení.

#### 1.4.1 Učitelovy postoje a preference

*„Individuální preference se promítají do každé hodnotící činnosti učitele a ovlivňují ji. Učitel svůj preferenční postoj určitým způsobem manifestuje, vyjadřuje ho svým chováním a jednáním k určitým žákům. Např. poskytnutím, nebo odmítnutím*

*pomocných otázek, souhlasným nebo nesouhlasným reagováním na určitý projev žáka, chválení nebo káráním za tentýž projev.“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 104)*

Průcha (2017) ve své publikaci zmiňuje, že během jakékoli komunikace její účastníci zaujímají určité postoje. Během komunikace, která je opakující se a dlouhodobá, mohou mít tyto postoje vliv na klima ve třídě, což může mít dopad na celý proces vyučování. Ačkoli by učitelovy postoje měly být vždy neutrální, někdy tomu tak není.

Hrabal a Pavelková (2010) jsou toho názoru, že není možné, aby učitel zvládal průběžně diagnostikovat všechny své žáky, proto si učitelé tuto činnost zjednodušují prostřednictvím určitých schémat, do kterých své žáky pomyslně zařazují. I to je však náročnou diagnostickou schopností.

Mareš (2013) uvádí 4 typy žáků, ke kterým učitelé zaujímají různé postoje:

*Žáci, k nimž učitel zaujímá výrazně kladný postoj.*

Tito žáci jsou nejen bystří a ukáznění, často se hlásí, jsou také samostatní a nepotřebují učitelovu pomoc. Učitel vymýšlí pro tyto žáky obtížnější úlohy. Učitel dává své sympatie často najevo. Toho si samozřejmě všímají i ostatní žáci, kteří mohou mít pocit „nadržování“, což může vést ke špatným vztahům s ostatními žáci vůči učiteli i „oblíbenému žákovi“.

*Žáci, k nimž učitel zaujímá mírně kladný postoj.*

Zpravidla se jedná o žáky, kteří se často nehlásí a když jsou vyvoláni, neznají správnou odpověď. Jinak to jsou ale snaživí, bezproblémoví žáci. Potřebují však větší dohled nad prací a učitelovu pomoc. I přesto, že se jedná o žáky průměrné, učiteli stojí za vynaložení energie a dává jim příležitosti ke zlepšení.

*Žáci, k nimž učitel zaujímá neutrální postoj.*

Žáci, kteří patří do této skupiny, jsou velmi pasivní. Stejně jako žáci v předchozí skupiny, se i tito žáci příliš nehlásí. Na rozdíl od nich však odpověď často znají, ale pokud ne, nesnaží se najít správné řešení a odpověď změnit. Problémoví tito žáci také nejsou, ale jsou takoví hlavně proto, aby omezili kontakt s učitelem. Žáci se dostávají do této skupiny hlavně proto, že jsou odlišní od ostatních – ať už po stránce osobnostní tak sociální.

*Žáci, k nimž učitel zaujímá záporný postoj.*

Do této skupiny lze zařadit žáky, kteří jsou zcela odlišní od žáků první skupiny. Žáci se nehlásí a když jsou vyvolaní, jejich odpověď je nesprávná. Chvilku neposedí, ruší celou třídu a zlobí. Učivo je nezajímá, nedovedou se soustředit na práci a nezvládnou pracovat samostatně. Často tíhnou k agresivitě a jejich prospěch bývá podprůměrný. Podobně jako u první skupiny učitel na tyto žáky upozorňuje. Upozorňuje na jejich chyby a nevhodné chování.

Jak bylo již výše zmíněno, jsou právě postoje a preference učitele jednou z hlavních proměnných v problematice pojetí úspěšného žáka. Podle Mareše (2013) jsou postoje a preference, které zaujímáme vůči ostatním lidem poměrně stálé a čím intenzivnější jsou, tím spíše se tento postoj nezmění.

#### **1.4.2 Vyučovací styly**

Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, učitele v jeho pojetí úspěšného žáka ovlivňuje hned několik faktorů. Podobně jako úspěšnost v jednom předmětu, nezaručuje úspěšnost v jiném, mohou i učitelé s různými vyučovacími styly pojmát úspěšného žáka odlišně.

Mareš (2013) objasňuje, že každý učitel vyučuje jinak, má svůj vlastní vyučovací styl, který je pro něho charakteristický a kterým se identifikuje a odlišuje od ostatních. V názoru, zda je ten či onen vyučovací styl ten nejlepší, se názory dost liší. Pohled na tuto záležitost je velmi subjektivní, ačkoli by nad ní měl přemýšlet každý učitel. Každý učitel by měl umět reflektovat svou práci, protože jedině tak se z něho může stát dobrý učitel.

Podle Mareše (2013) je vyučovací styl souhrn postupu typických pro daného učitele. Lze tedy tvrdit, že vyučovacích stylů existuje tolik, kolik existuje učitelů. Gary a Jonas (2008) však pojednávají o třech typech vyučovacích stylů, které pro přehlednost pojmenovali exekutivní, facilitační a liberální.

##### **Exekutivní**

Termín, který je s tímto vyučovacím stylem nejčastěji spojován, je efektivita a celý tento styl vychází z teorie efektivního řízení. Učitel, který se ztotožní s tímto vyučovacím stylem, si potrpí na ověřených vyučovacích metodách a na důkladné znalosti

učiva svých žáků. Učitel se snaží efektivně nejen vyučovat, ale také řídit třídu. Klade důraz na odpovědnost žáků za jejich výsledky.

Právě efektivita učení, odpovědnost žáků a jejich výsledky budou pro takového učitele stěžejní v jeho pojetí úspěšného žáka. Pravděpodobně bude více lpět na výsledcích než na samotném postupu a právě to, může jeho úhel pohledu zužovat na pojem školní úspěšnosti.

#### Facilitační

Pokud mluvíme o facilitačním vyučovacím stylu, mluvíme také o zkušenosti. Žákova zkušenost je to, co tento styl definuje. Pro učitele je důležitá nejen zkušenost, kterou si žák ze školy odnese, ale primárně ta, se kterou do školy přichází. Učitel se snaží vycházet ze zkušenosti, které žák již nabil a tuto zkušenost dále rozvíjet. Pro učitele s tímto vyučovacím stylem je zásadní dosažení vzdělávacích cílů, které si stanovil, a žákovy zájmy a potřeby. Učitel se spíše ztotožňuje s rolí žákova průvodce.

Za úspěšného žáka bude učitel facilitačního vyučovacího patrně považovat žáka, který se aktivně účastní vyučování a který projevuje o učení se něčemu novému velký zájem.

#### Liberální

Jak už z název napovídá, podstatou tohoto vyučovacího stylu je svoboda nebo také osvobození. Myšlenky tohoto vyučovacího stylu jsou podobné jako myšlenky liberálního vzdělávání. Učitel se snaží osvobodit mysl žáků a naučit je kritickému myšlení. Přitom klade důraz na jejich morální hodnoty. Učitel, jehož vyučovací styl je liberální, klade především důraz na dosažení stanoveného vzdělávacího cíle a znalost učiva. Znalost učiva je dominantní i pro exekutivní styl. Exekutivní styl se však snaží předávat žákovi hotové znalosti. Oproti tomu se liberální styl pokouší žákovi poskytnout myšlenky, teorie a takové postupy, díky kterým si žák sám učivo osvojí.

Učitel liberálního vyučovacího stylu bude bezpochyby pohlížet na úspěšného jako na toho, který o daném učivu dokáže samostatně přemýšlet a kriticky jej zhodnotit. Uplatňuje tedy vlastní názory, postoje a hodnoty.

Mareš (2013) dodává, že se nejedná o učitelův osobní názor, nýbrž o příklon k dané koncepci, z čehož vyplývá, že je toto rozlišení obecné a jedná se pouze o představu ideálního vyučování daného stylu.

Po obecném rozlišení vyučovacích stylů je Gary a Jonas (2008) jednotlivě kriticky zanalyzoval. Učitel exekutivního stylu je podle nich „uvnitř“ procesu učení, což by tak nemělo být. Učitel by měl stát „vně“ a z tohoto místa by měl připravit a kontrolovat obsah a aktivity žáků. Nedostatkem tohoto vyučovacího stylu je skutečnost, že klade výrazně větší důraz na získání nových znalostí než na jejich správné použití v životě.

Na facilitačním vyučovacím stylu kritizují možnou příliš velkou autonomii v rozhodování žáků, kde vyvstává otázka, zda se opravdu všichni žáci dokážou uváženě rozhodnout a zda tato svoboda nekazí jeden z hlavních úkolů školství – vzájemnou spolupráci a společné pouto. Široká hranice rozdílů v kvalitě práce a benevolence k chybám čelí kritice především proto, že nebere v úvahu žákem vynaložené úsilí.

Kritici liberálního vyučovacího stylu mu vytýkají, že vede k elitářství, protože jsou jeho myšlenky i celá jeho koncepce ušita na míru dětem ze sociálně zvýhodněných rodin. Liberální vyučovací styl počítá s určitou žakovou intelektuální vybaveností ještě před nástupem do povinné školní docházky.

Jak jsem výše zmínila, je toto rozlišení obecné. Proto bychom asi jen velice obtížně hledali takové učitele, kteří tíhnou pouze k jednomu danému vyučovacímu stylu. Avšak učitel, který se zajímá o svou pedagogickou činnost nejen povrchem, by se nad svým vyučovacím stylem měl umět zamyslet a dokázat určit, ke kterému vyučovacímu stylu má nejbliže.

## **1.5 Shrnutí kapitoly**

První kapitola teoretické části se snaží čtenáři poskytnout vhled do problematiky pojetí úspěšného žáka. Kdo je pro učitele úspěšným žákem a kdo neúspěšným žákem, nelze tak snadno určit. Pojetí samo o sobě je velmi subjektivní. Se školní úspěšností je to už o něco snazší. Školní úspěšnost je poměrně snadno zjištělná a hlavně ověřitelná. Na školní úspěšnost žáků mají vliv žáci samotní, jejich učitelé, škola a samozřejmě i jejich rodina. Tito všichni jsou především na 1. stupni ZŠ totiž aktéry ve vzdělávání a výchově

dětí. Při pojmání úspěšného žáka hraje roli celá řada faktorů. Každý z těchto faktorů je pro každému učiteli jinak důležitý, více nebo méně zastoupen a každého učitele tedy různě ovlivňují.

## **2. UČITEL NA 1. STUPNI ZŠ**

Hlavní cílem této diplomové práce je zjistit, jakým způsobem učitel na 1. stupni pojmá úspěšného žáka, proto je nezbytně nutné, věnovat určitou část této práce právě učiteli na 1. stupni. Jakými fázemi musí člověk projít, než se učitelem stane, jaké požadavky tato profese vlastně má a na co by učitel během svého pojetí žáka a pojetí úspěšného žáka neměl zapomínat, o čem by měl vědět a z čeho všeho by jeho pojetí mělo vycházet.

### **2.1 Pregraduální příprava učitelů**

Aby se člověk stal učitel, musí mít vysokoškolské vzdělávání, které mu může v České republice poskytnout hned několik školy. Dříve tomu tak ale nebylo. Průcha (2017) připomíná, že nutnosti vysokoškolského vzdělání se této profesi dostalo až dosti pozdě, vzhledem k tomu, že se jedná o jednu z nestarších profesí.

Učitel 1. stupně ZŠ musí vyučovat celou řadou předmětů. Během své pregraduální přípravy proto musí absolvovat předměty z oborů humanitních věd, přírodních věd i výchov, a stát se tak odborníkem v mnoha rozličných oblastech. Mareš (tamtéž) zdůrazňuje, že vysokoškolské vzdělání je sice důležité a učitel během něho získá mnoho cenných informací, ale učitelem se stane, až když nastoupí do zaměstnání. Během tohoto období se z něho stává skutečný učitel a buduje si svoji profesionální identitu.

Jakožto stále ještě studující souhlasím s tvrzením Spilkové, Tomkové a kol. (2010), tedy že na učitelův vývoj, na jeho stávání se učitelem, má značný vliv podoba jeho pregraduální přípravy a dalšího vzdělávání, včetně profesních standardů. Většina z nás přichází studovat učitelství a nemá s ním mnoho zkušeností. Od dob, kdy jsme ve školních lavicích jako žáci seděli my, neuplynulo sice mnoho let, učitelství se ale i za takovou dobu může výrazně změnit. Pokud byla naším vzorem naše třídní učitelka a chtěli

bychom být jako ona, dost možná nás od toho právě vysoká škola bude odrazovat. Naším hlavním zdrojem informací a předávání zkušeností z praxe se tedy stanou právě vyučující z fakulty, od nichž všechno toto získáváme a přijímáme.

Strouhal a Kot'a (2016) jsou toho názoru, že pro úspěch či neúspěch vzdělávání je určujícím faktorem ten, kdo učí. Tato myšlenka pozvolna navazuje na to, o čem jsem hovořila v 1. kapitole. Učitel má tedy na školní úspěch svých žáků zásadní vliv. Autoři ve své publikaci toto zmiňují v souvislosti se vzděláváním budoucích učitelů. Osobnost vyučujícího, jeho pojetí a způsob výuky, mravní stanoviska i charakter budou ovlivňovat to, jak student učitelství bude o této profesi smýšlet

## 2.2 Začínající učitel

Průcha, Walterová a Mareš (Pedagogický slovník, s. 381) definují začínajícího učitele takto: *„Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele, obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“* Právě proto, že začínajícímu učiteli chybí jeho pedagogická zkušenost, ještě se nemusí identifikovat s žádným vyučovacím stylem a zatím se nesetkal s takovým množstvím žáků, nemá tedy takové porovnání, může začínající učitel pojmát úspěšného žáka velmi odlišně oproti svým zkušeným kolegům.

Podle Podlahové (2004) úspěch či neúspěch v prvním zaměstnání předznamenává jeho učitelův osobní a profesní vývoj. Zasahuje do jeho sebehodnocení, sebevědomí a možná určuje i jeho další životní cestu. Jedním ze specifík začínající učitele jako začátečníka ve své profesi je fakt, že od první dne musí ovládat a zvládat všechny stránky učitelské práce. Učitel nemůže přijít do třídy, nějakou dobu dělat ty jednodušší práce, postupně přicházet k dalším, zaklimatizovat se a až poté se do práce pustit naplno. Učitel musí od samého začátku dělat vše, co je v náplni jeho práce. Učitel musí vést výklad nové látky, látku opakovat, hodnotit žáky, motivovat je, řešit nejrůznější didaktické a výchovné problémy, starat se o bezpečnost žáků, zajímat se o jejich zájmy a postoje.



Podlahová (2004) uvádí možnosti, podle kterých se začínající učitel staví ke svým začátkům:

- Aplikuje to, co se naučil na vysoké škole – Učitel opomíná třídu a žáka. Příliš se upíná na to, co se teoreticky naučil.
- Mechanicky napodobuje jiné učitele – Učitel napodobuje učitele, který mu imponuje. Během vlastní praxe se ale dostává do jiných podmínek a situací, které vždy nelze řešit stejně.
- Vychází ze své osobní zkušenosti – Takový učitel se ocitne v pozici žáka, kterým býval. Ovšem s minimem vědomostí a zkušeností.

Podle Podlahové (tamtéž) by ovšem byl lepší tento postup:

- Učitel nezapomíná na dobu, kdy byl on sám žákem. Tuto zkušenost ale porovnává s tím, co se naučil na vysoké škole. Zvažuje tedy, co je správné a co špatné.
- Používá kritického myšlení. Spojuje své pedagogické vědomosti se skutečností.
- Nenechá se svazovat osnovami, plány a učebnicemi. Využívá nových postupů, kterými byl obohacen na vysoké škole.
- Musí přijmout fakt, že je potřeba se umět rychle přizpůsobit podmínkám a umět na nové podmínky vhodně reagovat.

Podlahová (tamtéž) dále hovoří o pedagogické rutině jako o způsobu, který začínajícími učiteli usnadní jeho práci a vytvoří prostor pro vlastní tvořivost. K rutinním činnostem patří:

- organizační činnosti – udělování pokynů a stanovení pravidel, rozdělování žáků k některým činnostem, bezpečností pokyny, plánovací činnost, řízení hodiny,
- příprava učebny
- běžné denní činnosti administrativní povahy – sdělování informací, opravy písemných prací, domácí úkoly, vedení pedagogické dokumentace, sledování docházky žáků, korespondence a spolupráce s rodiči

## **2.3 Požadavky na profesi učitele**

Kyriacou (2012) ve své publikaci pojednává o klíčových dovednostech, které podle něho mínění přispívají k úspěšnému vyučování a jsou jimi:

*1. Plánování a příprava*

*2. Realizace vyučovací jednotky (hodiny)*

*3. Řízení vyučovací jednotky*

*4. Klima třídy*

*5. Kázeň*

*6. Hodnocení prospěchu žáků*

*7. Reflexe vlastní práce a evaluace*

Kyriacou (tamtéž) ale připomíná, že těchto dovedností, v jejich nejlepší možné podobě, je schopen pouze zkušený učitel.

Vítkové a Bartoňové (2017) zdůrazňují, že učitel v jeho profesi nestačí jen umět učit. Profese učitele je komplexní a vyžaduje jisté kompetence i znalosti. Autorky (tamtéž) ve své publikaci poukazují na výzkumy, podle kterých by učitel měl mít dobré znalosti nejen v oblasti didaktických oborů, ale také v psychologii a pedagogice. Učitel by měl umět vhodně připravit práci, měl by mít přehled o žácích. Jaké jsou jejich vědomosti, dovednosti a předpoklady pro danou práci. Pelikán (1995) je toho názoru, že učitel by se měl snažit o skutečné poznání žáka, tedy zjistit, kým žák skutečně je. Další dovedností učitele by mělo být rozvíjet u žáků kritické a tvořivé myšlení. Podle Nelešovské (2005) lze tuto dovednost získat pouze tehdy, pokud učitel přesně ví, co učí a proč to učí, a především tehdy, pokud svým žákům dobře rozumí.

Jedním z hlavních cílů aktuálního školství je výuka zaměřena na žáka. Aby byla taková výuka možná, je zapotřebí tvořivého učitele, o jehož důležitosti hovoří Nelešovská (tamtéž). Zdůrazňuje, že stát se tvořivým učitelem není snadné a rozvoj učitelovy osobnosti může být složitý a zdlouhavý. Měl by o něm však každý učitel usilovat. Tvořivý učitel by měl mít profesionalitu, autoritu u žáků, rodičů a veřejnosti a také by měl být obdařen zdravým sebevědomím. Protože jedině takový učitel se nebojí zkoušet nové věci a zařadit do své výuky nové postupy.

Dovedností, kterými by měl být učitel obdařen je celá řada. Podle Kyriacou (tamtéž) je klíčovou dovedností učitele zajistit, aby se žáci aktivně podíleli na vyučovací hodině po celou dobu jejího trvání a dosáhli cíle, který si učitel stanovil. Což samozřejmě

není snadný úkol, vezmeme-li v úvahu počet žáků ve třídách a různé schopnosti jednotlivých žáků. Mareš (2013) je podobného názoru. Učitel má mnoho povinností, ve kterých musí obstát. Ve třídě má velké množství žáků. Každý žák přichází z jiného prostředí, má jiný styl učení, má jiné vlastnosti, jinou osobnost. Na všechno tohle musí být učitel připraven a následně reagovat. Učitel je dále během své práce kontrolován, zda postupuje tak, jak má a zda plní všechno předepsané učivo. Podle Mareše je pak pedagogická činnost pod sociálních a časovým tlakem.

Podle Průchy (2017) jsou ovšem stejně důležité dovednosti učitele jako jeho vlastnosti. Zmiňuje a míní za pozoruhodné, že se od počátku 19. století považuje za důležité osobností rysy učitele, motivace k profesi, talent pro profesi a kognitivní vybavení pro profesi. Dále uvádí, že v současné době se odborníci na osobnostní charakteristiku učitelů více zaměřují a zkoumají jeho činnosti ve výuce.

J. Mareš (2013), který v této souvislosti hovoří o učitelově pojetí výuky a jeho uvědomění si učitelem. Nelešková (2005) uvědomění si učitelem míní také za důležité a je toho názoru, že pokud se člověk chce stát kvalitním učitelem, nestačí mu pouze vědomosti nebo dovednosti, ale musí především přijmout svou roli se vším, co k ní patří, a stát se tak osobností, ke které budou žáci vzhlížet. Nelešková (tamtéž) je toho názoru, že by měl každý učitel přijmout fakt, že tato profese nebude nikdy snadná. Náročnost této profese je však oprávněná. Učitel hluboce zasahuje do života svým žáků, proto jsou nároky na jeho profesi nezbytné.

## **2.4 Východiska pro pojetí úspěšného žáka**

Skutečnost, že žáci nepřicházejí do škol jako hotové osobnosti s rozvinutým kritickým myšlením a jako osobnosti připravené vstoupit do života, je evidentní. Stejně tak i fakt, že je období povinné školní docházky obdobím utvářením této osobnosti. V této kapitole si ale připomeneme a shrneme to, co by učitel během svého pojetí úspěšného žáka neměl zapomínat a z čeho by měl vycházet. Co by měl brát na vědomí během každé své pedagogické činnosti, před výukou, během výuky i po jejím skončení.

Heluse (1982) všem připomíná, že žák je především dítětem a jako dítě se teprve stává žákem. Toto tvrzení je naprosto zřejmé a nelze ho popřít. Je ovšem důležité, aby ho měli na paměti nejen pedagogové, ale také rodiče, a aby se tak k žákovi přistupovalo.

#### **2.4.1 Vývojová psychologie žáků**

Učitel na 1. stupni je se svými žáky v každodenním kontaktu, komunikuje s nimi, zadává jim práci, hodnotí výsledky jejich učení. Mnoho odborníků je toho názoru, že učitel by neměl mít znalosti pouze z oborů, které vyučuje, ale měl by mít určité znalosti z pedagogiky a psychologie. Učitel by si měl být vědom toho, na jaké vývojové úrovni jsou jeho žáci, a na základě toho s nimi dále pracovat.

Nejen období povinné školní docházky je obdobím mnoha psychických změn. Během celého dětství a dospívání se utváří naše osobnost a na její formování má vliv hned několik faktorů. Podstatnou část svého dospívání dítě ovšem tráví ve škole. Vágnerová (2012) chápe nástup do povinné školní docházky jako období mnoha změn pro dítě i rodiče.

Období povinné školní docházky je časově velmi konkrétní a jej lze rozdělit na tři etapy:

- Mladší školní věk – přibližně od 6 do 9 let

Období mladšího školního věku je charakteristické především nástupem do povinné školní docházky, kde podle Vágnerové (2012) dítě přijímá novou sociální roli a souběžně s tím získává základní vědomosti a dovednosti, které jsou pro jeho budoucí život nepostradatelné. Langmeir a Krejčířová (2006) popisují toto období jako období, kdy se žák snaží především pochopit svět kolem sebe, jaký skutečně je. Jedná se období, kdy žák přejímá vše od svých autorit, proto je toto období typické naivitou. Až časem se žák stává kritičtější k sobě i svému okolí.

- Střední školní věk – od 9 do 11-12 let

Střední školní věk je podle Vágnerové (2012) obdobím dospívání, které se projevuje menšími změnami fyzickými i psychickými. V tomto období žák získává určité sociální postavení, které bude určovat jeho další vývoj.

Helus (1982) v souvislosti s mladším a starším školním věkem hovoří o důležitosti sebe prezentace, která se pro toto období obvykle typická. Žák tohoto věku ji vyžaduje, a

sebe prezentace se tak může stát motivem zvýšeného zájmu. Často se však lze setkat s opačnou reakcí, kdy se žák stydí a bojí. Tuto reakci je podle Heluse zapotřebí odstranit a sebe prezentací u žáků podporovat vývoj jejich projevu.

- Starší školní věk – přibližně do 15 let

V tomto období žák nastupuje na 2. stupeň základní školy, který lze označit také jako pubescence. Z hlediska fyzického i psychického se jedná o náročnou životní etapu, během které dochází ke změnám v přemýšlení i prožívání.

Podobně jako žáci nevstupují do školy se stejnými psychickými a fyzickými předpoklady, vstupují do školy žáci s velmi odlišnými osobnostmi. Na tento fakt by měl učitel pamatovat nejen během svého pojetí úspěšného žáka, ale samozřejmě během každé své pedagogické činnosti. Pelikán (1995) zdůrazňuje, že se osobnost člověka utváří jak spontánně, tak pod vlivem cíleným a záměrným, tedy prostřednictvím výchovy. Aby taková výchova byla účinná, lze pouze za předpokladu, že tato výchova respektuje vývoj jedince. Výchovu, která respektuje individuální vývoj dítěte pokládá za důležitou i Helus (1982), který v souvislosti s vývojem dítěte hovoří o dvou výchovných stylem. Prvním je styl zrychlující vývoj dítěte a druhým je jeho opak, tedy styl respektující přirozené vývojové tempo dítěte. Úkolem prvního stylu je co nejrychleji přivést dítě do jeho dospělosti. Druhý z uvedených stylů dává dítěti na jeho rozvoj dostatek času, aby vyžrál duševně i fyzicky, a byl tak připraven vstoupit do dospělosti.

#### **2.4.2 Kognitivní vývoj žáků 1. stupně ZŠ**

Podle Kohoutka (2008) je výuka v tomto období vedena tak, že zpřesňuje prekoncept a snaží se napravit miskoncept. Lze tedy říct, že by výuka dětí tohoto věku měla vycházet z jejich již získaných zkušeností, znalostí a měla by je dále rozvíjet a obohacovat. Zároveň by škola měla zpřesňovat a objasňovat nepřesné pojetí určitých zkušeností, znalostí.

Kohoutka ve své publikaci (2008) pojmenovat období 1. stupně ZŠ jako stadium (od 7 let do 12 let) konkrétních operací. Většina dětí v tomto věku je už schopna pojmenovat vnější příčiny jevů, přemýšlet a uvažovat o ostatních lidech. Jejich myšlení

je úzce spjata se skutečností. Schopnost abstrakce stále postrádají. Zpřesňuje se vnímání, ale pozornost je kolísavá. Jedná se o období střízlivého realismu. Děti jsou schopny konkrétní obsah zaměnit za představu či symbol. Kohoutek (tamtéž) je toho názoru, že pro úspěšné zvládnutí výuky je zásadní dobrá komunikační znalost jazyka, ve kterém je výuka vedena.

Vnímání, představování, fantazie, myšlení, usuzování, inteligence, pozornost a paměť jsou podle Kohoutka (2008) funkce, které se mění a utvářejí v dětství. Kohoutek ve své publikaci dále zmiňuje J. Piageta, který kognitivní vývoj považoval za kombinaci dvou procesů – asimilace a akomodace. Asimilace je přijímání a osvojování si nových zkušeností. Akomodace spočívá ve schopnosti přizpůsobit se novému.

#### **2.4.3 Školní připravenost a školní zralost**

Žák by měl být na nástup do školy dostatečně připravený a zralý. V souvislosti s tím hovoříme o školní připravenosti a školní zralosti jako o něčem žádoucím a nepostradatelném, čím by mělo být dítě vybaveno, aby byl jeho nástup do školy klidný a přirozený. Určitý stupeň vývoje dítěte je nezbytný pro získání nových poznatků. A bez nových poznatků, nelze být ve škole úspěšným.

Žák by měl jistými předpoklady disponovat, učitel by však během svého pojetí žáka a pojetí úspěšného žáka měl pamatovat na to, že ne každý žák, který do školy nastoupí má všechny předpoklady na takové úrovni, které by v ideálním případě měl mít. Žáci vstupují do školy s určitými vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi, které mohou být velmi rozličné.

#### **Školní připravenost**

Školní připravenost bychom mohli chápat jako sociální připravenost pro školu, která je dána prostředím, kde dítě vyrůstá, a výchovou. Nástup do školy určitou sociální připravenost vyžaduje. V případě sociální nepřipravenosti by nebylo zvládnutí školního života pro dítě úspěšné.

Vágnerová (2012) uvádí, že určitými sociálními dovednostmi by mělo disponovat každé dítě, které nastoupí do povinné školní docházky. Do této oblasti patří i určité

postoje a hodnoty vůči škole. Žák by měl chápat smysl školního vzdělávání. S Vágnerovou souhlasí i Helus (2009), který dále dodává, že by rodina měla žáka ke škole povzbuzovat a vyvolávat v něm kladné pocity ke škole.

### Školní zralost

Pokud dítě není v oblasti fyzické a psychické na školu zralé, není možné jeho úspěšné zvládnutí. Vágnerová (2012) uvádí, že určitá školní zralost je pro žáka nepostradatelná. Jedná se o období, kdy se žák učí usměrňovat své emoce a své chování, a tím zaměřovat svou pozornost na danou činnost, což je předpokladem pro účinnější učení. Na školní zralost má vliv i typ temperament dítěte, každý temperament má jiné předpoklady a může různě reagovat na podněty.

Langmaier a Krejčířová (2006) považují za podstatné dostatečnou zralost v oblasti tělesné, kognitivní, emoční, motivační a sociální. O školní zralosti ale hovoří jako o pedagogickém problému, který nastává ve snaze zharmonizovat povinnosti, které škola na žáka klade, s jeho vývojem.

## **2.5 Shrnutí kapitoly**

Druhá kapitola mé diplomové práce shrnuje roli učitelů ve výchovně-vzdělávacím prostředí. Způsob pojmání žáků a pojmání úspěšných žáků samozřejmě není tím jediným, na co učitel musí ve své profesi myslet a uvědomovat si. Jedná se však o důležitou součást jeho profese, kterou uvědoměle nebo neuvědoměle provádí každý učitel. Jednou ze schopností, o kterou by měl učitel usilovat, je toto pojmání provádět uvědoměle a myslet přitom na to, že škola v zásadě sice vyžaduje určité dovednosti a vědomosti, ale žáci jsou individuality, které mají tyto dovednosti a vědomosti velmi rozličné.

## **3. SOUČASNÁ KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR**

Vzdělávání v České republice je rozděleno na 3 období – primární vzdělávání, sekundární vzdělávání a terciální vzdělávání. Povinný je poslední ročník mateřské školy

a devět let školní docházky na základní škole. Systém vzdělávání spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Vzdělávací systém je bezplatný, existuje však i možnost soukromého vzdělávání.

### Koncepce primárního vzdělávání

Pro účely této práce je potřeba se více zaměřit na koncepci primárního vzdělávání, tedy vzdělávání na prvním stupni základní školy. Primární vzdělávání je součástí povinné školní docházky a zajišťuje výchovu a vzdělávání od 1. do 5. ročníku. Zápis do 1. ročníku probíhá ještě v období mateřské školy. Dítě nastupuje do 1. třídy až po dovršení 6 let věku. Pokud u zápisu dítě neprokáže svou vyspělost a připravenost, může mu být na základě pedagogické poradny udělen odklad o jeden rok.

### Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí (např. Jazyk a jazyková komunikace), které jsou dále rozděleny na vzdělávací obory (např. Český jazyk a literatura). Každý vzdělávací obor obsahuje množství očekávaných výstupů. Očekávané výstupy jsou cíle, které zpřesňují, čeho by měl žák v daném vzdělávacím oboru a v daném období dosáhnout. U každého vzdělávacího oboru lze také nalézt očekávané výstupy pro žáky s podpůrným opatřením.

RVP ZV obsahuje kromě očekávaných výstupů dále také průřezová témata, jejichž úkolem je žáky seznámit s aktuálními problémy, které se týkají nás všech (např. Enviromentální výchova, Multikulturní výchova atd.). Zařazování těchto témat do výchovně-vzdělávacího procesu je nezbytné, protože jejich přítomnost upozorňuje na důležitost těchto problémů a pomáhá utvářet postoje a hodnoty žáků.

V RVP ZV mají důležité postavení také klíčové kompetence. Jedná se o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Klíčové kompetence jsou souhrnem vědomostí, dovedností a schopností, které jsou nezbytné pro začlenění každého žáka do společnosti. Mareš (2013) uvádí, že klíčové kompetence jsou kompetence, které svým cílem přesahují školní vzdělávání.



Šafránková (2011) považuje RVP ZV za důležitý nástroj, který nejen konkretizuje úroveň vědomostí, dovedností a postojů žáků, ale především podporuje jeho vzdělávání v souladu s jeho potřebami a možnostmi, což by mělo cílem školní docházky.

RVP ZV svou formou a obsahem vychází z aktuální podoby českého školství, bere ohled na vzdělávací odlišnosti žáků a jako takový tedy podporuje společné vzdělávání.

#### Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program je kurikulární dokument, který si sestavuje každá škola v České republice sama. Tento dokument tedy každou školu profiluje a formuluje její představy. Díky tomu, že je dokument veřejně dostupný, umožňuje rodičům a žákům přiblížit si představy dané školy a její kulturu, popřípadě si danou školu na základě jejího školního vzdělávacího programu vybrat.

#### Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je detailní plán, který vychází z rámcového vzdělávacího programu a dále se rozpracovává podle příslušného školního vzdělávacího programu. Na základě speciálně pedagogického šetření je sestaven odborníky pro žáky, kteří potřebují speciální vzdělávací péči. Lze ho ale sestavit i z jiných důvodů. Například dlouhodobého pobytu v jiné zemi nebo pro výkonnostní sportovce.

### **3.1 Společné vzdělávání**

Změny, které se v českém školství ve 21. století objevily, souvisí s tím, že kvalita vzdělanosti je úměrná kvalitě společnosti. Význam vzdělanosti stoupá a s ním i požadavky na výchovně-vzdělávací instituce (Šafránková, 2011). Podle Langa a Berberichové (1998) změny ve vzdělávání souvisejí také s větším důrazem, který se klade na rovnost v mnoha oblastech lidského života. Jedná se o oblasti socioekonomické, rasové, národní aj. Obecně lze říct, že jsou změny v českém školství vnímány spíše pozitivně. Hlavním cílem těchto změn je podle Strnadové a Hájkové (2010) zajistit rovný přístup a stejné vzdělávací možnosti všem. Šafránková (2011) dále chápe inovace ve výchově a vzdělávání jako souhrn nových opatření a tvrdí, že jsou tyto inovace nástrojem pro nalezení podstaty výchovy a vzdělávání ve shodě s demokratickými hodnotami. Podle

Šafránová (tamtéž) by hlavním cíle změn v českém školství, měla být snaha o to stát se přátelštějším prostředím pro děti. Škola by podle ní měla být místem, kde se socializují, kde si odpočinou a kde se dozví nové ještě neobjevené věci.

Z těchto myšlenek právě společné vzdělávání vychází. Na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání si můžeme přečíst tuto definici společného vzdělávání: „*Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu je jednou z priorit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Novela školského zákona garantuje s účinností od 1. září 2016 právo dětí na tzv. podpůrná opatření. Tato opatření pomohou překonávat jejich znevýhodnění – ať už se jedná o děti a žáky ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, děti a žáky zdravotně postižené a znevýhodněné, nebo žáky (mimořádně) nadané.*“ Společné vzdělávání v zásadě vychází ze současné koncepce vzdělávání a doplňuje ji.

### 3.2 Inkluze

„*Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích.*“ (Z. Svoboda, L. Zilcher, Inkluzivní vzdělávání, 2009 str. 56)

Inkluzi ve vzdělávání můžeme chápat jako vzdělávání v heterogenních skupinách, kde má ale každý jedinec své individuální potřeby. Radostný a kol. (2011) hovoří o inkluzi jako o vyučování dohromady, které žáka připravuje na heterogenní spolupráci v jeho životě. Podle Mareše (2013) má právě inkluzivní vzdělávání pomoci se začleněním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné společnosti. A má posílit schopnost tolerance a ohleduplnosti k ostatním lidem. Lang a Berberichová (1998) hovoří o vzájemnosti jako o tom hlavním, co inkluzivní vzdělávání přináší. Vychází z předpokladu, že pokud je žák ochoten pomáhat ostatním, dostává se mu také více pomoci zpět. Právě vzájemná pomoc a pocit sounáležitosti je to, oč se inkluze snaží a přináší východy pro obě strany.

Radostný a kol. (2011) považuje inkluzi za ideální podobu školy, kde žák uplatňuje svou individualitu a dále se rozvíjí. Upozorňuje však na to, že jsou zapotřebí mnohá opatření, která inkluzi umožňují. Jedná se například o asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plány, adekvátní počet žáků atd. Lechta (2010) zdůrazňuje, že vyučování je inkluzivní pouze tehdy, kdy se žáci nemusejí přizpůsobovat škole, ale spíše škola jim.

Pokud má inkluze správně fungovat, měla by myšlenka inkluze proniknout do celé společnosti a neměla by být výhradně otázkou školní docházky. Myšlenka inkluze totiž umožňuje celé společnosti pochopit, že součástí školy a společnosti je každý bez ohledu na to, jaký je jeho mateřský jazyk, jeho postižení nebo jiné znevýhodnění. Lang a Berberichová (1998) ve své publikaci uvádějí, že o inkluzi z počátku usilovali především ti, kterých se inkluze týká. Dospělí lidé se speciálními vzdělávacími potřebami se stali těmi, kteří obhajovali svá vlastní lidská práva. Svoboda a Zilcher (2019) hovoří ve své publikaci o inkluzi nejen v souvislosti se školstvím. Podle nich by měla být inkluze provázána celou společností. Dále hovoří o poskytnutí pomoci druhému jako o podstatě etiky, která žáky mnoho učí. Podle autorů (tamtéž) je inkluzivní vzdělávání v mnoha ohledech přínosné i pro učitele, a dokonce mu ulehčuje jeho práci. Učitel již nemusí usilovat o přetváření žáků v jeden model. Podobně smýšlí i Lazarové a spol. (2015), podle nichž se inkluze nevyhýbá žádné oblasti lidského života. Nejčastěji je spjata se vzděláváním, protože období školní docházky je obdobím velkého vlivu. Toto období má velký potenciál pro změnu sociálních hodnot a postojů ve společnosti.

Abych výstižně hrnula, to oč inkluzivní vzdělávání usiluje a k čemu by mělo směřovat, uvedu zde čtyři základní principy, o kterých ve své publikaci hovoří Lazarová a spol. (2015). Jsou jimi:

- rovné příležitosti
- naplňování individuálních potřeb
- rozvoj lidských zdrojů
- participace v komunitě

Inkluze, jako vše nové, se samozřejmě setkává i s negativním ohlasem. Lang a Berberichová (1998) jsou ale toho názoru, že problémy a překážky v souvislosti s inkluzí vycházejí pouze z nepochopení hodnot, postojů a situací.

### 3.3 Inkluzivní třída

*„Inkluze znamená vytvořit ve třídě takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost.“* (Lang a Berberichová (Každé dítě potřebuje speciální přístup, 1998, s. 28).

Jak už bylo zmíněno výše, inkluzivní vzdělávání je vzdělávání v heterogenních skupinách. Inkluzivní třída je tedy taková třída, kde se mohou setkávat žáci s velmi odlišnými potřebami, na které je potřeba brát zřetel.

Lang a Berberichová (1998) hovoří o pěti základních potřebách každého žáka, které výrazným způsobem ovlivňují prostředí ve třídě a jsou nezbytné pro správné fungování inkluzivní třídy. Jedná se o sounáležitost, svobodu, úctu, bezpečnost a radost. Bez těchto základních potřeb ovšem ani nikdy dříve nemohl výchovně-vzdělávací proces fungovat.

#### 3.3.1 Žák v inkluzivní třídě

Základním požadavkem na inkluzivní vzdělávání je podle Strnadové a Hájkové (tamtéž) diferenciací přístupu k žákům. Ve své publikaci autorky zmiňují rozdíl mezi diferenciací vnitřní a vnější. Vnější diferenciací spočívá v rozdělení žáků podle jejich výkonu nebo mateřského jazyka. Důsledkem tohoto typu diferenciací může ale být segregace, kterou inkluzivní vzdělávání odmítá. Oproti tomu diferenciací vnitřní je základem inkluzivního vzdělávání. Vnitřní diferenciací je založena na heterogenních skupinách, které podporují pozitivní vztahy a kooperaci.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou tito žáci:

- Žáci s potřebnou podporou ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu
- Žáci s vadami řeči
- Žáci se speciálními poruchami učení, pozornosti a chování
- Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek
- Žáci, jejichž mateřský jazyk není čeština

- Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružení speciální vzdělávací potřeby

Ať už se žáka se speciálními vzdělávacími potřebami týká jakákoli oblast, je právě u nich zapotřebí uplatňovat individuální přístup, který je jedním z hlavních cílů společného vzdělávání.

Pro účely této práce se v této části budu více věnovat a zaměřovat svou pozornost na žáky nadané a žáky s odlišným mateřským jazykem.

### Nadaní žáci

Pokud bychom byli toho názoru, že úspěšný žák je ten, který splňuje požadavky školy, mohl by se právě nadaný žák této charakteristice velmi přibližovat. Mudrák (2015) nadané jedince obecně označuje jako jedince, kteří jsou obdařeni určitými schopnostmi, kterými běžní lidé nedisponují. Nadané žáky definuje jako žáky, kteří se snáze učí, jejich motivace je mnohem vyšší a zároveň dosahují výborných studijních výsledků. Průcha (2017) je podobného názoru a nadání chápe jako souhrn charakteristik osobnosti žáka, do kterého spadá především rozvinuté kognitivní myšlení, znalost ve smyslu vědění a zvláštní rysy chování, kterými jsou motivace, vytrvalost, píle a schopnost sebehodnocení. Vzhledem k těmto specifickým znakům je zapotřebí i specifický přístup k těmto žákům. Problémem těchto jedinců bývají často chybějící sociální dovednosti, které se projevují především v interakci s druhými lidmi. Pokud učitel vhodně vede svou výuku, mohou nadaní žáci pozitivním způsobem ovlivňovat i ostatní žáky ve třídě. Pokud tomu tak je, je tento stav přínosný pro nadané žáky i pro ostatní žáky.

Hříbková (2009) se odkazuje na množství článků, které se zaměřují na problematiku nadaných dětí, ve kterých vyznačovat dva problémy. Jedním z nich je fakt, že se odborníci obecně více zaměřují na intelektové nadání a méně pak na ostatní druhy nadání. Další problém vidí v nezakotvenosti této problematiky v pedagogické odvětví. Na tento problém navazuje i Mudrák (2015), který shledává problém v tom, že sice existuje mnoho příruček, ve kterých nalezneme seznam charakteristik nadaného žáka, chybí v nich ovšem metody, kterými lze tyto charakteristiky zjišťovat a rozvíjet potenciál těchto žáků.

### Žáci s odlišným mateřským jazykem

Žák s odlišným mateřským jazykem je žák, pro něhož je vyučovací jazyk cizím jazykem. Podle Radostného a kol. (2011) je jazyková bariéra velkým znevýhodněním ve vzdělávání, které může ohrožovat úspěšnost žáka ve škole. Pro žáka s odlišným mateřským jazykem není taková změna jistě snadná. Žák se samozřejmě nevypořádává pouze s jazykovou bariérou, ale i s odlišnou kulturou a dalšími skutečnostmi. K tomuto všemu by tedy učitel měl přihlížet a k takovému žákovi přistupovat velmi individuálně. Radostný a kol. (tamtéž) považuje, podobně jako jiní odborníci, za velkou překážku fakt, že žáci s odlišným mateřským jazykem nemají v ČR možnost navštěvovat přípravné kurzy před samotným nástupem do školy. Další problém nachází v nepřípravenosti škol na žáky s odlišným mateřským jazykem.

### 3.4 Kompetence inkluzivního učitele

Aby inkluze mohla fungovat se vším, co k ní patří, je zapotřebí učitele, který věří v inkluzi, v její význam pro žáka a v její přínos pro společnost. Zilcher a Svoboda (2019) ve své publikaci zmiňují výzkumy, ze kterých vyplývá, že kultivace postoje k inkluzivnímu vzdělávání a odlišnostem je pro inkluzivního učitele nezbytná. Autoři (tamtéž) dále upozorňují na to, že kladný postoj vůči inkluzi nestačí. Stejně důležitá je i schopnost s těmito odlišnostmi umět pracovat.

Strnadová a Hájková (2010) vnímají pojetí žáka v inkluzivní škole jako změnu především v přístupu pedagoga k žákům, která se projevuje změnou v komunikaci i v organizačních formách práce. Pedagog v inkluzivní škole by podle názoru autorek neměl být tím, kdo pouze vyučuje, vede, určuje, ukazuje a hodnotí, ale měl by se stát průvodcem a rádcem žákova učení. Autorky dále uvádějí, že velkých změn se v pojetí žáka v inkluzivní škole dostává v jeho hodnocení, a především v přístupu k chybě, která by měla být chápána a vnímána jako součást učení.

Jak bylo zmíněno výše, učitel v jeho profesi nestáčí pouze znalosti z oborů, které vyučuje, ale měl by být vzdělán i v psychologii a pedagogice. Tato učitelova kompetence je o to důležitější, pokud se jedná o inkluzivního učitele. Bartoňová a Vítková (2018) ve

své publikaci zmiňují výzkumy, které upozorňují na důležitost této kompetence. Tyto vědomosti jsou pro úspěšné vyučování nezbytné a měl by to být úkol vysokoškolské přípravy učitelů. Dále je podle autorek (tamtéž) důležité, aby si učitel osvojil jisté profesní kompetence - přesvědčení, motivaci a autoregulaci.

Zilcher a Svoboda (2019) ve své publikaci uvádějí přehlednou tabulku profilu inkluzivního učitele, ze které lze vycházet.

*Obrázek 1 Profil inkluzivního učitele*

<b>Profil inkluzivních učitelů – Profile of Inclusive Teachers</b>	
Dimenze	<b>Oceňování jinakosti žáků:</b> Odlišnosti žáků ve vzdělávání jsou uchopeny jako jejich přednost a zdroj pro další učení.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mají aktivní znalost koncepce inkluzivního vzdělávání.</li> <li>• Učitelé přijímají odlišnosti žáků.</li> </ul>
Dimenze	<b>Podpora všech žáků:</b> Učitelé mají vysoké očekávání úspěchu u všech svých žáků.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podněcují akademické, praktické, sociální a emocionální učení u všech žáků.</li> <li>• Vyučují efektivně i v heterogenních kolektivech.</li> </ul>
Dimenze	<b>Spolupracují:</b> Týmová práce a kooperace jsou nezbytné kroky pro všechny učitele.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pracují s rodiči a rodinami.</li> <li>• Pracují s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků.</li> </ul>
Dimenze	<b>Osobní profesní rozvoj:</b> Učení je o znalostech a zkušenostech, přičemž učitelé nesou zodpovědnost za jejich celoživotní profesní rozvoj.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelé jsou schopni reflektovat aktuální stav poznání.</li> <li>• Učitelé jsou schopni si aktualizovat svůj stav poznání nad rámec dovedností a znalostí, které byly získány v pregraduální přípravě.</li> </ul>

*Zdroj: Zilcher a Svoboda, 2019 in European Agency for Development in Special Need Education, 2012*

Podle Strnadové a Hájkové (2010) se tzv. inkluzivní pedagogické kompetence převážně formulují až v průběhu jeho profese a na toto formování má vliv:

- charakter a kvalita jeho předchozí teoretické i praktické přípravy;
- zkušenosti z inkluzivně i segregáčně orientované praxe;
- vliv profesního prostředí;
- reflexe vzdělávací reality;
- sebereflexe.

### 3.4.1 Výukové strategie

V této části 3. kapitoly se budu věnovat vybraným výukovým strategiím, které s pojetím žáka, a tedy i pojetím úspěšného žáka úzce souvisí. Jedná se o strategie, které jsou se současnou koncepcí českého školství spjaty. Nejsou zde uvedeny sice všechny, ale pouze ty, které považuji za ty, které mají na žáka největší vliv. Umožňují žákovi pracovat dle jeho potřeb a zájmů, nabízejí mu různé možnosti a varianty práce, dávají mu kvalitní zpětnou vazbu o jeho práci a ovlivňují jeho pozici ve třídě. Učitel, pokud chce být ve své profesi úspěšný, by se měl umět zamýšlet nad těmito vlivy. Pojímání úspěšného žáka učitelem, který těchto výukových strategií využívá, pravděpodobně nebude omezeno pouze na základě žákova prospěchu.

#### Individualizace

*„Individualizace směřuje k jedince, ne ke skupině.“* (Robert Čapek, Moderní didaktika, s. 577)

Učitel, který se nad pojetím svých žáků a potažmo i nad pojetím úspěšných žáků skutečně komplexně zamýšlí, se bude jistě snažit o individuální přístup ke svým žákům. Protože takový učitel chápe a rozumí tomu, že je každý žák jiný a že má každý jiné individuální potřeby. Podstatu individualizace vidí Čapek (2017) v tom, že úkolem školy není, aby po jejím opuštění z ní odešli totožní jedinci, ale aby se u každého zachovala jeho individualita. Strnadová a Hájková (2010) vnímají individuální postupy jako základ inkluzivního vzdělávání, které by mělo sledovat individuální vzdělávací cíle.

#### Diferenciace výukových metod a tempa práce

Diferenciace výukových metod a tempa práce je další z množností, jak učitel může ke svým žákům přistupovat skutečně individuálně. Diferenciace výukových metod a tempa práce s individualizací výuky úzce souvisí a také z ní vyplývá. Pokud má žák možnost výběru, bere jeho učitel v potaz jeho předpoklady, zvláštnosti, schopnosti i zájmy. Což je pro žáka přirozenější a potlačuje to tak jeho potenciální neúspěch a obavy z něj.



Čapek (2017) hovoří v souvislosti s diferenciací výukových metod s termínem diferenciací obtížnosti školní práce, která umožňuje žákům vybrat si úkoly, na které si oni sami cítí. Čapek (tamtéž) považuje neschopnost učitelů diferencovat výukové metody za velký problém ve školství.

### Konstruktivistické vyučování

Současné školství ve světě i u nás se postupně odklání od transmisivního modelu školy a začíná se orientovat na model konstruktivistický. Konstruktivistické vyučování je v mnoha ohledech velmi odlišné. Šafránková (2011) tvrdí, že konstruktivistické vyučování je dokonce pravým opakem vyučování transmisivního. Žák je vnímán jako individualita, která má své zájmy a potřeby. Základem konstruktivistického vyučování je především žákova zkušenost. Učení je založeno na jeho již získaných zkušenostech, se kterými do školy přichází, a dále své vědomosti a dovednosti rozvíjí prostřednictvím zkušeností, které mu škola nabídne.

Čapek (2017) vidí hlavní rozdíl také v odlišném přístupu učitele k žákovi, o jeho pozici učitele a o sestavení vyučovací hodiny. Učitel, který uplatňuje konstruktivistické vyučování, by měl celkově jinak přistupovat k žákovi a brát ohled na jeho individualitu. Měl by mít na paměti, že žák do školy nepřichází jako „nepopsaná kniha“, ale jako jedinec, který už nabyl určitých vědomostí a dovedností, na kterých učitel dále staví. Měl by své výukové metody diferencovat a uplatňovat skupinovou práci. A především by se měl stát spíše žákovým průvodcem a spoluvytvářet jeho osobnost. Za konstruktivistické metody chápe ty metody, které uplatňují ve výuce méně drilu a více prosazují práci ve skupině, podporují tvořivé myšlení a řeší s žáky problémy ze života.

### Kooperativní učení

Kooperativní učení podporuje kladné vztahy ve třídě a úzce souvisí s vnitřní diferenciací třídy, proto je právě kooperativní učení v inkluzivním vzdělávání tak důležité.

Strnadová a Hájková (Inkluzivní vzdělávání, 2010, s. 33) definují kooperativní učení takto: „*Soubor vzdělávacích metod, kdy malé skupiny žáků spolupracují na*

*společném úkolu. Mezi hlavní rysy kooperativního učení patří heterogenita a nezávislost žáků, jasně definované role a důraz na řešení problémů jakožto prostředku k učení se. Základními komponenty kooperativního učení jsou: pozitivní vzájemná závislost členů učební skupiny, jejich bezprostřední interakce, osobní zodpovědnost, užití skupinových dovedností a skupinové komunikace, reflexe skupinové práce.“*

Kasíková (2001) chápe kooperativní učení jako systém, který je sice založený na spolupráci v malých skupinách, ale kooperaci ve smyslu dosažení výsledku společnou aktivitou nevnímá jako hlavní princip kooperativního učení, i přesto, že je cenným cílem. Hlavní prioritou kooperativního učení by měl být podle autorky rozvoj intelektuální osobně sociální.

Za těchto předpokladů by tedy kooperativní učení mohlo být pro učitele v jeho pojetí žáka a pojetí úspěšného velmi přínosné. Socializace žáků je jedním z úkolů školní docházky, proto by měl učitel pěstovat kladné vztahy ve třídě a během svého pojetí úspěšného žáka vycházet i z žákovy schopnosti spolupráce a socializace.

#### Formativní hodnocení

O přednostech formativního hodnocení hovoří ve svých publikacích hned několik autorů. Čapek (2015) chápe formativní hodnocení jako hodnocení, které žáka informuje nejen o jeho přednostech a nedostacích, ale především žáka informuje konkrétně a výstižně. Podobně o formativním hodnocení uvažuje Laufková (2017). Formativní hodnocení podává žákům (i rodičům) konkrétnější zpětnou vazbu a jasněji odhaluje to, v čem se žák zlepšil, kde jsou naopak jeho slabší místa a jak má postupovat, aby tyto slabá místa eliminoval. Strnadová a Hájková (2010) vnímají výhodu formativního hodnocení v tom, že poskytuje zpětnou informaci o průběhu učení, o jeho aktuálním stavu i kvalitě. Formativní hodnocení pomáhá žákovi s diagnostikou a poskytuje zpětnou vazbu nejen žákovi a učiteli, ale i rodině. O tom, jak moc je pro žáka důležité, aby své činnosti porozuměl hovoří i Jedlička a spol. (2018), který dále zdůrazňuje, že formativní hodnocení napomáhá nejen porozumět své činnosti, ale také k analýze vlastní aktivity.

Laufková (2017) se ve své publikaci odkazuje na množství výzkumů, které poukazují na pozitivní vliv formativního hodnocení. Především pokud jde o slabší žáky

nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky čemuž se snižují nerovnosti ve třídě a zlepšuje se třídní klima.

Velkou výhodou formativního hodnocení shledávám ve skutečnosti, že poskytuje nejen žákům a rodičům kvalitnější zpětnou vazbu, ale také podněcuje učitele k hlubšímu pojetí svých žáků. Formativní hodnocení umožňuje širší vzhled do žakovy práce. Během formativního hodnocení se učitel nezaměřuje pouze na výsledky dané práce, ale svou zpětnou vazbu staví na základě celého procesu učení. Při takovéto činnosti určitým způsobem pojímá žáka a přemýšlí o úspěšném žákovi.

### **3.5 Shrnutí**

Ve třetí kapitole jsme se seznámili se společným vzděláváním a inkluzí, která je jeho součástí, a s jejími principy. Jedním z hlavních principů aktuální podoby českého školství je změna v učitelově postoji k žákům. Pokud se učitelův postoj k jeho žákům mění, nestává se tak pouze z hlediska vnějšího. Tedy pouze tak, že se změny promítnou do učitelovy přípravy, hodnocení, komunikace, ale jedná se samozřejmě i o změny z hlediska vnitřního. Učitelův postoj vychází i z toho, jak učitel o žákovi přemýšlí, jaká je jeho představa o něm, jaké je jeho pojetí žáka. V zásadě se jedná o komplexní pojetí, které by se mělo utvářet dlouhodobě a kvalitně. Výukové strategie, nebo také strategie, které učitel ve své pedagogické činnosti uplatňuje, mu právě ke kvalitní podobě jeho pojetí úspěšného žáka mohou být značně nápomocné.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 1. Charakteristika výzkumu a cíl výzkumu

Ve své diplomové práci si kladu za cíl zjistit, jak učitelé na 1. stupni pojmají úspěšného žáka. K tomuto cíli jsem si vybrala jednu konkrétní základní školu a její učitele. V první kapitole čtenáře předně seznamuji s výzkumným problémem a cílem mého výzkumu. Druhá kapitola je nejprve věnována použité metodologii a následně konkrétní škole a respondentům za účelem utvoření si obrazu prostředí dané školy. Tato kapitola je obohacena i o sebereflexi mého vývoje pojetí úspěšného žáka. Zpočátku se vracím zpátky v čase do doby, kdy jsem já sama seděla v lavicích jako žákyně, když jsem nastoupila na fakultu, připomenu si praxe, které jsem v rámci studia absolvovala a jak se na tuto problematiku dívám dnes očima začínajícího učitele. V následujících částech interpretuji rozhovory s učiteli. Předně jsem vedla rozhovory se začínajícími učiteli, poté se zkušenými učiteli. Během interpretace rozhovorů průběžně stručně shrnuji dané téma. Na konci praktické části je však i celkové shrnutí.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit a popsat pojetí úspěšného žáka učitelem na 1. stupni ZŠ. Hlavní výzkumná otázka tedy zní: „*Jak učitelé 1. stupně ZŠ pojmají úspěšného žáka napříč dobou jejich praxe?*“

Mými respondenty jsou učitelé z jedné základní školy. Proto je dílčím cílem mé diplomové práce analýza vlivu prostředí, které působí na učitelovo pojetí úspěšného žáka.

Na dané škole je zastoupeno větší množství cizinců, než je běžné. Tato skutečnost je jedna z charakteristik této školy. Tudíž je mým dalším dílčím cílem zjistit, jaká je učitelova koncepce úspěšného žáka-cizince.

Protože si silně uvědomuji, jaký vliv může mít pojetí úspěšného žáka na žáka samotného, je pro mě důležité odhalit, jakým způsobem učitelé pojmají neúspěšného žáka a jak o této problematice přemýšlejí.

Jednou ze dvou skupin dotazovaných učitelů jsou začínající učitelé, kterých je na této škole poměrně dost, budu se snažit odhalit, zda se jejich pojetí úspěšného žáka nějak změnilo od dob, kdy nastoupili na vysokou školu a později i po nástupu do praxe.

Další skupinou respondentů jsou učitelé, jejichž doba v praxi je o něco delší. Ve spojení s tím mě bude zajímat, zda se jejich pojetí úspěšného žáka mění v souvislosti se změnami v českém školství.

Díličními otázkami mého výzkumu jsou tyto:

*„Pojímají učitelé 1. stupni na stejné škole úspěšného žáka podobně?“*

*„Liší se koncept úspěšného žáka u žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků, jejichž mateřským jazykem je čeština?“*

*„Jak učitelé na 1. stupni pojmají neúspěšného žáka?“*

*„Změnilo se pojetí úspěšného žáka učitelů od začátku studia doposud?“*

*„Mění se učitelovo pojetí úspěšného žáka v souvislosti se změnami v českém školství?“*

## **2. Kvalitativní výzkum**

Výzkum jako takový definuje Hendl (2016) jako proces vytváření nových poznatků, které je pečlivé a systematické. Praktickou část své diplomové práce realizuji kvalitativním výzkumem na 1. stupni ZŠ. Švaříček a Šedřová (2007) tvrdí, že volba metodologického výzkumu určuje podobu získaných výsledků. Kvalitativní výzkum podle autorů (tamtéž) zkoumá jiné problémy, používá jiné postupy a přináší odlišné závěry oproti výzkumu kvantitativnímu. Podstatou kvalitativního výzkumu je do hloubky prozkoumat široce definovaný jev a zjistit o něm velké množství informací. Hendl (2016) dále dodává, že během kvalitativního výzkumu se vyhledávají a analyzují získané informace, které přispívají k objasnění výzkumných otázek. Hendl (tamtéž) nachází u kvalitativního výzkumu například tyto přednosti:

- Výzkumník dostává podrobný popis a vhled při zkoumání jedinců nebo skupiny.
- Výzkum probíhá v přirozeném prostředí.
- Výzkum snáze reaguje na situace a podmínky.

Vnímá však i určité nevýhody. Například tyto:

- Získaná znalost nemusí být zobecněná na populaci.
- Je obtížné testovat hypotézy a teorie.
- Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem.

## 2.1 Sebereflexe vývoje mého pojetí úspěšného žáka

Pro ucelenější pojetí celé práce jsem se rozhodla výzkum doplnit i o vlastní sebereflexi vývoje mého pojetí úspěšného žáka, neboť jsem také učitelkou na 1. stupni dané základní školy. Pokusím se tedy popsat na základě vlastních prožitků a pocitů mého pojetí úspěšného žáka.

Když se zpětně ohlédnu na dobu svého studia a pečlivě si projdu všechny své práce zjistím, že jsem se nad pojetím úspěšného žáka téměř nikdy nezamýšlela. Dokázala jsem vždy zhodnotit pouze to, zda byl žák v dané konkrétní práci úspěšný či nikoli, což rozhodně nepovažuji za totéž. Je až překvapující, jak moc jsem svou pozornost věnovala především učiteli. Zamýšlela jsem se nad tím, jaký by měl být úspěšný učitel a jak by mělo vypadat úspěšné vyučování. Těžko říct, zda je to takhle pouze špatně nebo to zkrátka bylo součástí mého profesního vývoje. Před pár měsíci jsem nastoupila do vlastní praxe jako třídní učitelka ve třetí třídě a pomalu zjišťuji, že se od té doby nad pojetím svých žáků a pojetím úspěšného žáka zamýšlím téměř pořád. Když se nad tím zamýšlím, přisuzuji to především tomu, že jsem nikdy dříve nebyla opravdovým účastníkem výchovy a vyučování žáků. Během praxí na vysoké škole jsem samozřejmě odučila velké množství vyučovacích hodin a měla jsem, především během souvislých prací, možnost žáky krátce poznat, ale nikdy to nebylo tak, jak je tomu nyní. Díky tomu, že teď své žáky mnohem lépe znám, jsem u velkého množství situací a rozhovorů, mohu lépe proniknout do jejich světa a snáze některé věci pochopit, mohu je tedy i objektivněji pojímat. Protože pojetí žáka i pojetí úspěšného žáka považuji za pojetí, které by mělo být postaveno na komplexním poznání svých žáků, bylo pro mě dříve velmi náročné k takovému pojetí dospět.

Pozice třídního učitele mě pomyslně vrací zpátky do doby, kdy jsem sama byla žákyň, a nutí mě přemýšlet nad tím, jak jsem o úspěšných nebo neúspěšných spolužácích tehdy uvažovala. Zjišťuji, že jsem za úspěšného spolužáka považovala toho, kdo měl

skvělý prospěch. Velmi silně si ale uvědomuji, že mé pojetí úspěšného žáka nechci mít a ani nesmím mít založeno na tom, jaký má žák prospěch. Nikdy jsem nebyla vychována v tom, že jsou známky něčím zvlášť zajímavým nebo, že by snad rozhodovali o našem budoucím úspěchu či neúspěchu v dalších etapách života. Pro mě osobně totiž známky až tak důležité nikdy nebyly. Tato myšlenka ve mně zůstala doposud a snažím se ji vštípit i svým žákům. Pro ně jsou totiž jejich známky důležité hodně. To, že se žáci snaží mít dobré známky, je samozřejmě v pořádku. Nemyslím si ale, že by jim měli přisuzovat takovou důležitost. Především v problematice pojetí neúspěšného žáka je pro mě stěžejní, aby žáci ve škole nezažívali neúspěch a aby se dočasný neúspěch nestal dlouhodobým neúspěchem.

Upřímně asi nelze říct, že by úspěšný žák neměl alespoň dobrý prospěch. Mnohem důležitější než prospěch samotný, je pro mě ale žákova cesta k němu. Pro mě osobně je úspěšný žák ten, který rád chodí do školy a rád se dozvídá něco nového. Žák, který má dostatek vědomostí a dovedností nejen v oblasti českého jazyka a matematiky, ale i v oblasti osobnostní a sociální. Ten žák, který je připraven na další stupeň svého vzdělání, škola ho dostatečně připravila k tomu, aby se jednou dostal na školu, která mu umožní jeho budoucí vysněné povolání, ať je jakékoli. Především je pro mě úspěšný žák ten žák, který je šťastný a spokojený.

## **2.2 Polostrukturovaný rozhovor**

Pro kvalitativní výzkum své diplomové práce jsem si jako hlavní výzkumnou metodu vybrala metodu polostrukturovaného rozhovoru. Hendl (2016) hovoří o této výzkumné metodě jako o metodě, během které se výzkumník přizpůsobuje svým respondentům. Za výhody polostrukturovaného rozhovoru považuje tyto:

- lze přezkoušet, zda dotazování otázkám rozuměli;
- dotazovaný může projevit své zcela subjektivní pohledy a názory;
- dotazovaný může samostatně navrhnout možné vztahy a souvislosti;
- je možné tematizovat konkrétní podmínky situace dotazovaného.

Výzkumným nástrojem mé diplomové práce byla tato témata a tyto výzkumné otázky:

1. téma: Koncept úspěšného žáka

Otázka: „*Jaké vlastnosti, schopnosti, vědomosti by podle vás měl mít úspěšný žák?*“

Otázka: „*Jak vy osobně pojímáte úspěšného žáka?*“

2. téma: Skvělý prospěchu jako východisko pro pojetí úspěšného žáka

Otázka: „*K čemu všemu během hodnocení svých žáků přihlížíte?*“

Otázka: „*Lze podle vašeho názoru říct, že žák nemůže být úspěšným, pokud nemá skvělý prospěch?*“

3. téma: Nadaný žák, úspěšný žák

Otázka: „*Máte ve třídě nadaného žáka?*“

Otázka: „*Myslíte si, že nadaný žák je vždy i úspěšný žák?*“

4. téma: Úspěšný žák s odlišným mateřským jazykem

Otázka: „*Vnímáte rozdíly ve vaše pojetí úspěšného žáka mezi žákem s odlišným mateřským jazykem a žákem, jehož mateřský jazyk je čeština?*“

Otázka: „*Jaké hlavní rozdíly vnímáte?*“

5. téma: Úspěch ve škole vs. úspěch v životě

Otázka: „*Myslíte si, že úspěšnost ve škole zaručuje úspěch i v dalších etapách života?*“

Otázka: „*Proč si to myslíte?*“

6. téma: Koncept neúspěšného žáka

Otázka: „*Jak pojímáte neúspěšného žáka?*“



Otázka: „*Vnímáte nějaká rizika s tímto označením spojená?*“

7. téma: Pojetí úspěšného žáka během studií a nyní

Otázka: „*Pojímal/a jste úspěšného žáka během studií odlišně, než jak ho pojmáte nyní?*“

Otázka: „*Z jakým důvodů k této změně došlo?*“

7. téma: Vliv změn ve školství na pojetí úspěšného žáka

Otázka: „*Jak silně vnímáte změny v českém školství?*“

Otázka: „*V jaké oblasti pociťuje největší změny?*“

Otázka: „*Mění se vzhledem k těmto změnám váš postoj k žákům?*“

Otázka: „*Změnilo se i vaše pojetí úspěšného žáka?*“

8. Téma: Důležitost klíčových kompetencí

Otázka: *Jaká klíčová kompetence je pro podle vás nejdůležitější pro to, aby se žák stal úspěšným?*

Pomocí uvedených otázek jsem vedla rozhovory s učiteli na 1. stupni jedné základní školy. Učitele jsem rozdělila do dvou skupin. První skupinou respondentů jsou začínající učitelé, jejichž doba v praxi nepřesáhla 5 let. Druhou skupinou jsou učitelé, které lze považovat za zkušené učitele a kteří pracují v oboru již delší dobu. Témata obou rozhovorů jsou relativně podobná. Pouze 7. téma je odlišné. U začínajících učitelů jsem více pracovala s jejich krátkou dobou v praxi a zároveň poměrně nedávným ukončením studia, které ještě mají v živé paměti. U zkušených učitelů jsem se zaměřovala především na skutečnost, že si všichni z nich osobně prošli změnami v českém školství a mohou tak snáze hodnotit a porovnávat tyto změny.

Abych získala ještě o něco ucelenější a komplexnější představu o pojetí úspěšného žáka učitelem na 1. stupni, doplnila jsem rozhovory o 8. téma. Úkolem učitelů bylo rozdělit 5 bodů mezi klíčové kompetence podle toho, jak silnou váhu mají v jejich pojetí úspěšného žáka a zároveň podle toho, které se snaží u žáků nejvíce rozvíjet. Jelikož jsou klíčové kompetence souhrn kompetencí důležitých pro osobní i sociální rozvoj a mohli bychom je považovat za určitý výstup vzdělávání, mohou nám ještě podrobněji přiblížit učitelovo pojetí úspěšného žáka.

### Průběh rozhovorů

V obou případech jsem rozhovor vedla formou online setkání, které trvalo u někoho kratší, u někoho delší dobu, často vlivem jejich zájmu o dané téma. Průměrně rozhovor trval 30 minut. Vždy jsem přečetla otázku tak, jak jsem si je napsala, formulaci jsem ale pro upřesnění často obměňovala nebo doplňovala. Velmi často jsem se respondentů doptávala.

### Způsob zpracování

Po nashromáždění všech odpovědí a dat jsem se snažila o realistický přístup zpracování dat, o kterém hovoří ve své publikaci Švaříček a Šed'ová (2014) jako o způsobu, kdy se výzkumník snaží o popis určité vnější skutečnosti a vnitřních zkušeností. Získaná data jsem podrobila vlastní analýze, některé zdlouhavé a stále se opakující výpovědi jsem zkrátila tak, abych nevypustila hlavní myšlenku, a aby odpovědi byly zároveň přehlednější. Poté jsem jednotlivá témata a následně celou praktickou část shrnula. Jména respondentů byla změněna kvůli ochraně jejich soukromí.

#### **2.2.1 Případová studie školy**

Společnou charakteristikou všech respondentů je skutečnost, že všichni pracují ve stejné základní škole. Pokusím se tedy prostřednictvím případové studie přiblížit prostředí a kulturu školy, kde respondenti sdílejí své postoje a hodnoty.

Co je to vlastně případová studie? Hendl (2016) uvádí, že při případové studii získáváme větší množství dat a informací od menší skupiny respondentů. Podle Hendla se jedná o zevrubné zkoumání jedné problematiky.

Škola, kterou jsem si pro kvalitativní výzkum své diplomové práce vybrala, je škola, kde jsem aktuálně zaměstnaná jako třídní učitelka ve třetí třídě. Budu tedy vycházet z objektivních dat, která jsou dostupné na internetových stránkách základní školy, i z dojmů pocitů svých vlastních i mých kolegů a kolegyně.

### Základní údaje o škole

Základní škola sídlí v Praze v blízkosti stanice metra a je umístěna mezi sídlišti. Jedná se o devítiletou fakultní základní školu, jejímž zřizovatel je městská část. Školu v současné době navštěvuje 750 žáků v celkem 32 třídách. Na prvním stupni jsou v každém ročníku čtyři třídy, na druhém stupni pak v každém ročníku třídy tři. Průměrný počet žáků v jedné třídě je 23,4 žáků. Aktuálně školu navštěvuje 260 žáků s odlišným mateřským jazykem. Výchovu a vzdělávání žáků zajišťuje celkem 50 pracovníků (včetně ředitele a jeho zástupců). Mezi pracovníky školy převažují ženy.

### Budovy a vybavení školy

Škola je po zásadní rekonstrukci, což se projevilo zásadní úsporou výdajů za energie, které tak mohly být investovány na vybavení učeben novým nábytkem. Vedle hlavní budovy má škola nový jednopatrový pavilon s bezbariérovým přístupem, ve kterém jsou umístěny třídy zejména 1. a 2. ročníku, kde mají nejmladší žáci klidné prostředí jako v „malé škole“, zároveň ale využívají zázemí velké školy. Škola disponuje dvěma speciálně vybavenými jazykovými učebnami, odbornými učebnami, domovskými třídami, vlastními odděleními družiny, výtvarným ateliérem, hudební pracovnou, cvičnou kuchyňkou, šicí dílnou, keramickou dílnou, žakovskou knihovnou, v prostorách u tělocvičen je stůl na ping-pong, ve hlavní budově jsou na chodbách hrací kouty vybavené koberci a žebřinami, na chodbách jsou umístěny knihovničky s volně přístupnými knihami. Škola též disponuje kinosálem, který je vhodný pro organizování koncertů a

divadelních představení, provádění preventivních aktivit, pro setkávání s rodiči žáků atd., dále velkým školním hřištěm s atletickým oválem a také zahradou.

### Akce školy

Žáci pravidelně jezdí na školy v přírodě, lyžařské kurzy, výlety po ČR i zahraničí. Žáci navštěvují exkurze v muzeích, chodí na představení do divadel. Ve 3. ročníku žáci absolvují plavecký výcvik. Škola si pravidelně zve externími pracovníky na podporu prevence. Žáci základní školy se často účastní různých školních i mimoškolních soutěží, které vyplývají jak z výuky, tak ze zájmových činností – matematické soutěže, jazykové soutěže, pěvecké soutěže, ale především sportovní soutěže. Škola žákům nabízí i velké množství zájmových kroužků, které jsou vedeny pedagogy nebo externími poskytovateli.

### Školní vzdělávací program

Ve všech ročnících se žáci vzdělávají podle programu „Škola základ celoživotních vzdělávání“, který si škola sama vytvořila. Tento program si klade za cíl poskytnout kvalitní všeobecné vzdělání jako dobrý základ pro další vzdělávání a žáky připravit na další etapy jejich života nejen v oblasti vzdělávání. Snahou pedagogů této školy je vytvořit u žáků kvalitní základ znalostí a dovedností, který by vedl k postupnému získávání klíčových kompetencí žáků.

Škola si klade ve svém vzdělávacím programu tyto hlavní úkoly:

- podporovat osobní rozvoj každého žáka
- posilovat ucelené vzdělávání a výchovu
- podporovat sociální učení
- profilovat ty oblasti učení, které vedou k výběru povolání u žáků

Kvůli demografickému rozložení žáků škola věnuje velkou část disponibilních časových dotací právě jazykům. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura má na 1. stupni z povinných 33 hodin celkem 40 hodin. Anglický jazyk škola zajišťuje od 1. ročníku, od

6. ročníku je v rozvrhu zařazen druhý jazyk. Žáci si na konci 5. ročníku volí z nabídky - německý, ruský nebo španělský jazyk. Ve výuce jazyků se klade důraz především na komunikační dovednosti žáků. Škola dále nezapomíná ani na znalosti v oblasti informačních a komunikačních technologiích, jejichž využití by se pro absolventy mělo stát samozřejmostí.

Od 1. stupně škola zařazuje povinně-volitelné předměty. Jejich nabídka byla v minulých letech velmi široká. Kvůli distanční výuce škola v aktuálním školním roce (2020/2021) svou nabídku povinně-volitelných předmětů upravila a zaměřila je na hlavní předměty - český jazyk, anglický jazyk a matematika. Tyto povinně-volitelné předměty jsou přizpůsobeny jak žákům, kteří jsou v daném předmětu slabší, i těm žákům, kteří zvládají i náročnější úlohy a rychlejší tempo.

V průřezových tématech škola často cílí na odlišnosti v demografickém rozložení žáků.

#### Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem

Základní školu navštěvuje v průměru větší množství žáků s odlišným mateřským jazykem. Na každou třídu v průměru připadá 8,1 žáků-cizinců. Pro školu je tedy jednou z jejích hlavních priorit zajistit těmto žákům kvalitní vzdělání. Stejně tak je pro školu zásadní sociální adaptace těchto žáků. Škola si je dobře vědoma toho, že znalost českého jazyka je nepostradatelná pro úspěšné absolvování školní docházky, proto často využívá grantů MŠMT právě na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem.

Škola dále využívá různých doučovacích šablon. Jednou z nich je například „Doučování žáků základní školy ohrožených školním neúspěchem“, která si klade za cíl, aby se právě neznalost českého jazyka nestala důvodem neúspěchu ve škole, jak to často bývá.

#### Kultura a klima školy

Jednou z hlavních charakteristik základní školy je větší množství cizinců, než je v českých školách v průměru. Právě žáci-cizinci jsou častým tématem na pedagogických poradách. Obvykle se řeší klasifikace těchto žáků nebo jejich vhodné začlenění do

kolektivu. Obě tyto situace často vycházejí z problémů v oblasti komunikace žáků samotných a pravidelně i jejich rodičů. Pro učitele není řešení těchto záležitostí ničím snadným, učitelé však k žákům s odlišným mateřským jazykem vždy přistupují velmi individuálně a snaží se nalézt vhodná řešení a opatření, která sledují nejen žakovu znalost nebo neznalost českého jazyka, ale berou v potaz i to, odkud žák přichází, jaká je jeho kultura, vyznání atd.

Dalším charakteristickým znakem této školy je skutečnost, že vítá nejen studenty v rámci jejich praxí na vysoké škole, ale také studenty s nedokončeným vzděláním pravidelně a dlouhodobě zaměstnává. Aktuálně ve škole pracuje 10 učitelek, které ještě nemají dokončené studium. Škola tyto učitelky velmi podporuje. Nabízí jim studijní volno, poskytuje jim pomoc v dokončení jejich závěrečných prací a celkově k nim přistupuje velmi ohleduplně. Ve škole dále pracuje 18 začínajících učitelek, jejichž doba v oboru nepřesáhla 5 let. Začínajícím učitelům škola poskytuje zavádějícího učitele, který je opravdu velkým pomocníkem v mnoha oblastech, na které začínající učitel jednoduše není připraven. S prosbou nebo radou může jít učitel samozřejmě za jakýmkoli svým kolegou. Pomocnou ruku v této škole poskytne každý. V učitelském sboru je tedy poměrně mladý kolektiv, což tuto školu také velmi profiluje. Začínají učitelé přicházet do školy s novými nápady a podněty, kterými jsou čerstvě obdařeni a které předávají dál svým kolegům.

Škola si klade za cíl umožnit bez rozdílu všem žákem zažívat úspěch. Důraz je kladen hlavně na jejich všestranný rozvoj a přípravu do života.

## **2.2.2 Respondenti**

Pro výzkumné účely své diplomové práce jsem si vybrala dvě skupiny učitelů na 1. stupni ze stejné základní školy. První skupinou jsem začínající učitelé, kteří pracují v oboru jen krátkou dobu. Tito učitelé se zatím stále nacházejí ve fázi, kdy se skutečnými učiteli teprve stávají. Je tedy velmi pravděpodobné, že začínající učitelé nebudou mít své pojetí úspěšného žáka ujasněné. Snáze si ale vybaví dobu svého studia a mohou lépe uvažovat nad tím, jak se nad úspěšným žákem zamýšleli během této doby.

Druhou skupinou jsou zkušení učitelé. Ti, kteří jsou v oboru už delší dobu, ale především ti, kteří na této škole už delší dobu pracují. Takoví učitelé se se školou identifikují a sdílejí podobné hodnoty a postoje. Díky svým zkušenostem by už v otázce pojetí úspěšného žáka měli mít jasno. A jejich doba v oboru jim zase umožňuje porovnat, zda se v jejich pojetí úspěšného žáka něco výrazně změnilo se změnami českého školství.

### 2.2.3 Rozhovory se začínajícími učiteli

#### 1. téma: Koncept úspěšného žáka

Otázka: „*Jaké vlastnosti, schopnosti, vědomosti by podle vás měl mít úspěšný žák?*“

Otázka: „*Jak vy osobně pojímáte úspěšného žáka?*“

Odpovědi:

Tamara: „*Mám představu o tom, jaké by měl mít vloh, ale konkrétní představu o něm nemám. Hlavními měřítky by podle mě měl být zájem o učení, ochota a chuť učit se nové věci, zkoušet a nebát se. Do určité míry by měl být žák samostatný. Podle mého názoru je úspěšný žák víceméně každý žák, který se nějakým způsobem posouvá, jsou na něm vidět pokroky.*“

Taťána: „*Za úspěšného žáka považuji toho, kdo dokáže řešit vzniklé problémy, dokáže si poradit, ať už při řešení úkolů, tak i v praktických věcech. Dokáže se orientovat v látce, která mu je poskytnuta a v případě, že něco neví, dokáže si informaci najít, a také ví, kde a jak informaci hledat.*“

Pavčina: „*Určitě si myslím, že úspěšný žák se nedefinuje pouze tím, kolik má vědomostí a jestli má ve škole samé jedničky. Pro mě je důležité, aby žák ty vědomosti dokázal použít, měl zájem o učení, byl zvědavý chtěl na sobě pracovat. To může i dítě, které má ve škole třeba trojky.*“

Magdaléna: „*Řekla bych, že úspěšný žák je šťastný žák. Aby byl spokojený a do školy chodil rád, byl otevřený a rád spolupracoval. Učil se novým věcem a uměl naslouchat. Určitě bych řekla, aby byl kamarádský a respektoval druhé. Výborný prospěch je fajn,*

*ale ten je právě tou odměnou úspěchu. Úspěch žáka přiřazuji i rodičům a učiteli. Žák může mít předpoklady pro to být úspěšný, ale pokud není podporován, motivován a škola je mu vzdálená, tak i přestože bude velice inteligentní, nemusí být úspěšný.“*

*Eva: „S mojí dosavadní zkušeností zjišťuji, že se tento žák těžko charakterizuje. Samozřejmě máme nějaké jasné představy i ze svého dětství a studijních let, jakým kamarádům a spolužákům se lépe dařilo a byli úspěšní. Ale vzhledem k jejich individualitě bychom tak žáky rovnou tzv. škatulkovali. Vidím u mnohých neposedných a nepřipravených žáků naději být úspěšnější než ti, kteří se snaží mít vše perfektní, jelikož mají jiné vloh a schopnosti.. Ale nejdůležitější podle mě je, aby byl takový žák snaživý, chtěl se zdokonalovat, byl sebekritický, dokázal se sebehodnotit, měl snahu pomáhat ostatním a dokázal přijmout pomoc, říkal své názory a dokázal diskutovat, měl svá řešení a své vlastní nápady, dokázal spolupracovat, bral si ze svých chyb a snažil se je už nedělat.“*

## Shrnutí

Z odpovědí je zřejmé, že přesnou představu o úspěšném žákovi učitelky nemají. Jsou si ale jisté tím, že by toto pojetí nemělo být postaveno pouze na skvělém prospěchu nebo výsledcích jejich žáků. Dovednosti, kterými by měl být podle nich úspěšný žák obdařen, jsou například schopnost spolupracovat, schopnost řešit problémy, být zvědavý, snaživý atd. Jedná se o dovednosti, které jsou zásadní nejen pro úspěšné zvládnutí povinné školní docházky nebo dalšího stupně jejich vzdělání, ale i pro úspěch mimo oblast vzdělávání.

## 2. téma: Skvělý prospěchu jako východisko pro pojetí úspěšného žáka

Otázka: „K čemu všemu během hodnocení svých žáků přihlížíte?“

Otázka: „Lze podle vašeho názoru říct, že žák nemůže být úspěšným, pokud nemá skvělý prospěch?“

Odpovědi:



Tamara: „*Máme ve škole hodně cizinců, takže přihlížím především k možnostem žáka. Ale přihlížím také k tomu, jakou mám předchozí zkušenost. A zaměřuji se hlavně na dlouhodobější posun a zápal do práce.*

*Být úspěšným jistě neznamena, že má žák vynikající prospěch.*“

Taťána: „*Moc ráda se dívám na pokroky dětí. Pokud vidím, že nějaké dítě snaží, s radostí mu dám lepší známku. Dobrým příkladem je matematika. Když jsem byla na základní škole já, výborné hodnocení dostal ten, kdo měl vše tak, jak nám to paní učitelka nasoukala do hlavy. Vlastní názor a postup nebyl moc vítán. To se snažím u svých dětí změnit. Pokud najdou řešení vlastní cestou, která je ověřená a jim vyhovuje víc, s radostí je nechám. Děti v hodinách nutím přemýšlet a hledat řešení, to poté oceňuji v jejich pracích.*

*Někdy láká říct, že úspěšný žák je ten, který dostává samé jedničky, ale to by bylo velmi krátkozraké. Během praxe na vysoké škole jsem dospěla k názoru, že úspěch není závislý na známkách, které dítě dostává. Viděla jsem děti, které ačkoliv se velmi snažily, nebyly tak úspěšné z hlediska známek. Avšak v diskusích byly excelentní, nacházely řešení a uměly si poradit v případě problémů. Ačkoliv musíme hodnotit známkami, které dítě v průběhu roku dostává, nepovažuji samé jedničky jako ukazatel toho, zda je žák úspěšný nebo ne. To je samo s sebou viděno také v reálném životě.*“

Pavčina: „*Určitě přihlížím k tomu, jak pracují v hodině (komunikace se mnou a ostatními spolužáky, aktivita atd.), jak se zlepšují, jak plní domácí úkoly a i to, jak přistupují k dobrovolné práci, kterou jim zadám.*

*Určitě ne. Úspěšný žák může být i trojkař. Na úspěšnost žáka má velký vliv hodně věcí. Například rodina a rodinné prostředí či spolužáci, se kterými se často porovnává.*“

Magdaléna: „*Určitě se soustředím na to abych při hodnocení byla spravedlivá, ale také hodnotila individuálně. Při hodnocení přihlížím i na snahu žáka a rozpoložení. Někdy se žák špatně vyspí a není zrovna fit. I děti mají své dny, nejen dospělí. Proto bychom měli koukat na všechny okolnosti. Protože pracuji ve škole plné cizinců, tak se soustředím při hodnocení i na jejich pokrok.*

*Skvělý prospěch pro mě v mém pojetí zásadní není. Úspěšný žák je i ten, který nemá samé jedničky, ale chodí rád do školy, baví ho škola a má zájem o to vzdělávat se.“*

*Eva: „Snaha, sebereflexe, objevení vlastních chyb, vlastní posun, snaha dokončit práci, být samostatný, schopnost spolupráce, pomoc ostatním a sám přijmout pomoc, nezalekat se výzvy, hledat vlastní řešení a mít nápady, schopnost komunikace, přiznání chyby a hledání řešení.*

*Ne, rozhodně ne. Se známkami to pokaždé nesouvisí. Je potřeba sledovat i ostatní vloh, nadání, dovednosti, vědomosti a schopnosti.“*

## Shrnutí

Odpovědi na toto téma zvolna navazují na odpovědi v přechozích tématu. Učitelky neshledávají mezi svým pojetím úspěšného žáka a skvělým prospěchem svých žáků velkou shodu. Většina z nich přímo uznává, že úspěšným může být i žák s horším prospěchem. Podobně o tom uvažují i já. Ve své sebereflexi uvádím, že by pojetí úspěšného žáky rozhodně nemělo být založeno pouze na žákově prospěchu.

Dotazované začínající učitelky se snaží své žáky hodnotit individuálně. Při hodnocení svých žáků přihlížejí především k jejich práci v hodině, snaze, schopnosti spolupráce atd.

## 3. téma: Nadaný žák, úspěšný žák

Otázka: *„Máte ve třídě nadaného žáka?“*

Otázka: *„Myslíte si, že nadaný žák je vždy i úspěšný žák?“*

Odpovědi:

*Tamara: „Ano mám, ale nemyslím si. Nadaný žák nemusí být úspěšným ve všem předmětech. I nadaný žák může mít ze školního prostředí špatné pocity a necítit se ve škole dobře. V tom případě může upadat jeho zájem o učení a není na dobré cestě být úspěšným žákem.“*

Tat'ána: „Nemám ve třídě žádného, u kterého by to poradna prokázala. Mám zde ale několik dětí, kterým to pálí a vynikají v nějakých předmětech.

Ne. Mnohdy je dítě jednostranně orientováno na předmět, který mu jde a v dalších aspektech se mu nedaří. Často je nadaný jedinec naprosto neschopný orientovat se v otázkách reálného života.“

Pavčina: „Nemám ve třídě nadaného žáka. Nadaní žáci ale většinou vynikají v určité oblasti. Jiné oblasti jim mohou být cizí (socializace, schopnost přijmout kritiku atd.). A úspěšní žáci z nich být nemusí.“

Magdaléna: „Nadaného žáka ve třídě momentálně nemám. Nemyslím, že nadaný žák by byl automaticky i žákem úspěšným. Záleží i více skutečnostech. Především na tom, zda je jeho potenciál vhodně a dostatečně podporován.“

Eva: „Ano, mám. Takový žák ale nemusí být úspěšným. Záleží na něm, na rodině i na prostředí školy a kolektivu, ve kterém se vyskytuje, jestli je a bude úspěšným žákem.“

## Shrnutí

Bez ohledu na to, zda učitelky mají nebo nemají ve své třídě nadaného žáka, velmi jasně se shodnou na tom, že nadaný žák rozhodně není automaticky žákem úspěšným. Toto přesvědčení pravděpodobně vychází z toho, že se škola snaží o všestranný rozvoj svých žáků. Nadaný žák samozřejmě nemusí projevovat nadání ve všech oblastech svého rozvoje. Nadaní žáci mají velmi často problémy v oblasti socializace a řešení praktických záležitostí.

## 4. téma: Úspěšný žák s odlišným mateřským jazykem

Otázka: „Vnímáte rozdíly ve vaše pojetí úspěšného žáka mezi žákem s odlišným mateřským jazykem a žákem, jehož mateřský jazyk je čeština?“

Otázka: „Jaké hlavní rozdíly vnímáte?“

Odpovědi:

Tamara: „Ano, vnímám. Jsem si vědoma, že žáci s odlišným mateřským jazykem mají menší šanci být vnímáni jako úspěšní, na druhou stranu se naopak těmto žákům snažím dávat pokrok viditelně více najevo, protože si myslím, že nejen v rámci zapojení do kolektivu je to důležité. Nedostatečná znalost vyučovaného jazyka podle mého názoru velkou překážkou ve vzdělávání.“

Taťána: „Obrovské. Ve třídě mám 21 dětí z toho 9 jsou děti s odlišným mateřským jazykem. Jen málo z nich je úspěšných. Často tyto děti neumí v hodině pracovat samostatně, neumí si poradit s žádným úkolem, potřebují velkou asistenci. Samozřejmě jsou i výjimky. Mám ve třídě děvče, které i přes to, že v první třídě skoro neumělo promluvit česky, nyní řeší problémy, nachází řešení, umí si poradit. Oproti tomu ostatní berou svou jazykovou bariéru jako něco, přes co se nesnaží dostat a raději sedí a dělají, že dělají. Takové děti bývají v látce velmi slabé. Často ani nevědí, jak se zeptat, když něčemu nerozumí. Je velmi těžké tyto děti hodnotit na základě jejich schopností pro život. Většinou ani nevíte, zda vůbec chápou, co po nich chcete a zda je to problém jazyka, nebo jejich schopností.

Děti, které mají český jazyk jako mateřský mají mnohem více možností, jak si poradit s úkoly, jak hledat řešení a diskutovat na nimi. Jejich chuť se učit bývá větší, protože je to baví a rády objevují nové věci. U cizinců je to obtížné, neboť vlastně neví, proč se to učí a co se to vlastně učí. Často je jediná možnost hodnotit jejich úspěch jen tím, jak danou látku zvládly. Zda se danou problematiku naučili z paměti. Přitom to je to poslední, co oceňuji, raději počkám, až dítě látku pochopí a objeví princip v dané věci, než aby se učilo z paměti něco, čemu nerozumí. To je u cizinců nemyslitelné. Většinou si v takových věcech neporadí.“

Pavčina: „Jak u kterých dětí. Myslím, že hlavní rozdíl u některých dětí je jazyková bariéra. Samozřejmě jsou i žáci cizinci, kteří nemluví nejlépe česky, ale podle mého názoru úspěšní ve škole jsou.“

Magdaléna: „Rozdíl úspěšnosti mezi těmito žáky asi nevnímám. Mám ve třídě úspěšné žáky, jejichž mateřský jazyk není čeština a jsou mnohem úspěšnější než žáci, jejichž mateřským jazykem čeština je. Takhle, jako úspěšnost beru i to, že když žák je spokojen a do školy se chodí rád vzdělávat a nebojí se nemá odpor ke škole, tak nezáleží na tom,

*jestli je to cizinec nebo ne. Všichni žáci by měli zažít úspěch nehledě na jejich národnost, jazyk, inteligenci a další.“*

*Eva: „Mezi těmito žáky nemusí být obrovské rozdíly. Pokud bych mluvila o zvládnutí konkrétního učiva, tak rozhodně žáci s odlišným mateřským jazykem budou v nevýhodě, jelikož neovládají např. učiva českého jazyka tak dobře, a to se samozřejmě odráží v ostatních předmětech. Pokud ale hodnotím body, o kterých se zmiňuji u předchozích otázek, tak mohu rozhodně říct, že úspěšný žák může být stejný s odlišným mateřským jazykem jako žák s rodným českým jazykem. Často jsem se ale setkala s tím, že žáci s odlišným mateřským jazykem neprojevují moc známek úspěšnosti, jelikož dopředu vzdávají svůj úspěch v české škole. Je potřeba vysoké motivace a přístupu učitele, školy a rodiny.“*

#### Shrnutí

V této otázce se odpovědi učitelek poměrně liší. Tato neshoda pramení především z toho, že každá učitelka má s žákem-cizincem trochu jinou zkušenost. Některé učitelky mají ve třídě žáky-cizince, kteří jsou velmi snaživí a ve všem se vyrovnávají svým spolužákům. Jiné učitelky mají zkušenost s neochotou a lhostejností těchto žáků.

Učitelky se ale už více shodují v názoru, že špatná komunikační úroveň vyučovacího jazyka, je určitou překážkou v jejich úspěchu. Lze říct, že žák s odlišným mateřským jazykem se musí v některých oblastech výuky více snažit, odlišnost mateřského jazyka by ale neměla být důvodem pro zažívání neúspěchu.

#### 5. téma: Úspěch ve škole vs. úspěch v životě

Otázka: *„Myslíte si, že úspěšnost ve škole zaručuje úspěch i v dalších etapách života?“*

Otázka: *„Proč si to myslíte?“*

Odpovědi:

Tamara: *„Nemyslím si. Mám kolem sebe několik lidí, kteří byli na základní či střední škole velmi úspěšní a člověk by čekal, že z nich bude „minimálně chirurg“, ale opak je pravdou.“*

*Naopak znám lidi, do kterých bych neřekla, jak budou žít svůj další život a jsou teď velmi úspěšnými.“*

*Taťána: „Nemyslím si, že by tomu tak bylo. Moc ráda uvádím příklad na dvou dospělých lidech. Oba byli ve škole ti slabší. Jeden z nich ani nedokončil střední školu, ten druhý jen tak tak. Oba jsou dnes velmi dobří podnikatelé s našlápnutou kariérou. Oproti tomu znám mnoho lidí, kteří i přes nejlepší známky pracují v mizerné práci a nevědí, co se svým životem. Dobré známky prostě neodráží to, zda je někdo úspěšný. Je potřeba dětem ukázat, že jsou i jiné kvality, které určují jejich úspěšnost.“*

*Pavčina: „Myslím si, že i dítě, které má ve škole z testů trojky nebo čtyřky, může být v životě úspěšný. Střední či vysokou školu už si každý vybírá podle toho, co ho zajímá a čemu se chce věnovat. A pokud se dítě chce věnovat tomu, co ho zajímá, bude úspěšný i s trojkami.“*

*Magdaléna: „Rozhodně ne. I žák, který je ve škole úspěšný, to je buď známky, kamarádství, cokoliv, co se mu daří a on bere jako úspěch, tak na další etapy života to nemusí mít vliv. Naopak může být mnohem neúspěšnější než právě ve škole. Dobré známky, tak jak je většinou přiřazováno k úspěšným žákům, nemusí mít vliv na úspěch v životě. I žáci, kteří jsou na základní škole neúspěšní, tak se jich neúspěch nedrží celý život.“*

*Eva: „Úspěch ve škole nemusí souviset i s úspěchem v životě. Záleží na mnoha okolnostech. Hlavně na tom, zda se člověk spokojený s tím, co dělá.“*

## **Shrnutí**

Dotazované paní učitelky se ve svých odpovědích poměrně shodují. Některé z nich mají s tímto tématem vlastní zkušenosti, kdy jejich spolužáci byli ve škole úspěšní, ale po odchodu ze školy tomu už tak nebylo. Protože je školní prostředí velmi odlišné od jiného prostředí, ve kterém se žáci budou po odchodu ze školy ocitát, mohou někteří úspěšní žáci tuto změnu nést těžce a být v budoucnu neúspěšní. A může tomu tak být samozřejmě i naopak.

Po shrnutí všech odpovědí mám ale dojem, že paní učitelky stále přemýšlí o úspěšném žákovi jako o tom, kdo má skvělý prospěch. Pokud bychom se vrátili k jejich předchozím odpovědím, zjistili bychom, že úspěšný žák by neměl mít jen skvělý prospěch, ale celou řadu schopností a dovedností potřebných do života. V takovém případě by tedy úspěšný žák byl velmi pravděpodobně úspěšným i v dalších etapách svého života.

#### 6. téma: Koncept neúspěšného žáka

Otázka: „*Jak pojmáte neúspěšného žáka?*“

Otázka: „*Vnímáte nějaká rizika s tímto označením spojená?*“

Odpovědi:

Tamara: „*Jako někoho, kdo se učit nechce, nesnaží se, nemá doma podporu, rodičům je to víceméně jedno. Nezáleží jim na tom, jak se dítě ve škole cítí, jestli ho škola baví, jak a jestli pracuje. Protože to všechno se může odrazit na dítěti.*

Ano, určitě. Sama jsem si tím prošla. Víím, že to pro mě bylo hrozně frustrující, měla jsem pocity méněcennosti atd. Proto se tomuto ve své třídě snažím předcházet.“

Taťána.: „*Nikdy jsem o nikom nepřemýšlela jako o neúspěšném. Většinou jsou jen děti, kterým se méně daří v tom, či onom. Ačkoliv v mé třídě plné cizinců bych o jednom takovém dítěti věděla. Neúspěšný žák je pro mě ten, který nejeví žádný zájem o to, co se ve škole děje. Není to ten, který má špatné známky nebo ten, kterému něco nejde, ale ten, který má na to být v něčem dobrý, ale svou neaktivitou zadupává všechn potenciál, který v sobě má. Protože i z neúspěchu se dá čerpat na cestě k úspěchu. Proto neúspěch neznamena nutně neúspěšného žáka. Ale naprostá degradace svých schopností, je známka neúspěchu.*“

Pavčina: „*Neúspěšný žák je pro mě ten, který se nehodlá vzdělávat absolutně v ničem a nemá vůbec snahu, ani po podání pomocné ruky, se v něčem posouvat či zlepšovat.*

Myslím, že takové dítě to potom nebude mít lehké v životě. Nebude mít zájem se posouvat dál a ani na sobě pracovat.“

Magdaléna: „*Neúspěšného žáka pojmám jako žáka psychicky rozpoloženého, vnitřně nemotivovaného, nepodporovaného, dokonce i ponižovaného. Také s nezájmem o vzdělávání a úplného odmítání. A to se pak samozřejmě projevuje ve prospěchu.*

*Možné riziko vnímám v celkové neúspěšnosti v životě, ale to určitě jen malé procento dětí. Hlavní riziko spíše vidím v tom, že pokud je žák neúspěšný ve škole a následně bude mít své děti, tak protože on neměl dobrý vztah ke škole bude to přenášet i na své děti, tak i ti budou neúspěšní.*“

Eva: „*Dle mého názoru je to žák bez zájmu ke vzdělávání a celkově v negativním vztahu ke škole. Nepřijímá vzdělávání, spolužáky, možnost být úspěšný. Je bez sebevědomí. Často si tento přístup a nastavení přináší z rodiny, předchozího vzdělávacího systému, nebo neúspěšného žáka tzv. vytvoří i sám učitel. Pokud se žákův přístup nezmění a nedojde ke zlepšení ve vztahu ke škole a vzdělávání, tak spíše dopředu nastavujeme nezájem o další vzdělání i negativní chování ve společnosti. Žák si nastaví, že se mu nic nedaří, nemá rád lidi okolo. Takto může dále přistupovat k celému životu a úspěchu v dalších fázích života.*“

## Shrnutí

Po porovnání těchto odpovědí s předchozími odpověďmi lze říct, že úspěšný žák je opak žáka úspěšného. Ten, koho netěší studium, nemá žádnou snahu, nechce spolupracovat.

Vnímání rizik, která mohou být s tímto označením spojena, všechny učitelky nevnímají stejně silně. Uvědomění si těchto rizik, podle mého názoru, vychází z vlastní zkušenosti. I učitelky se samozřejmě mohly na základní škole cítit jako neúspěšné a mnohem intenzivněji si uvědomují, jaké dopady to na žáka může mít v daný okamžik i v dospělosti.

## 7. téma: Pojetí úspěšného žáka během studií a nyní

Otázka: „*Pojímal/a jste úspěšného žáka během studií odlišně, než jak ho pojmáte nyní?*“



Otázka: „Z jakým důvodů k této změně došlo?“

Odpovědi:

Tamara: „Vzhledem k tomu, že jsem učila již během studií, nedokážu na tohle asi odpovědět. Ale řekla bych, že ano. Odlišně jsem to ale vnímala především jako dítě. Byly na mě kladeny vysoké názory. Takže jsem já sama vnímala úspěch na základě prospěchu, což teď, ve velice výkonnostně rozmanité třídě, nepovažuji za podstatné. Už nevnímám prospěch jako určující pro úspěšnost. Hlavně kvůli velice výkonnostně rozmanité třídě, kterou mám teď.“

Taťána: „V prvních letech studia jsem jako každý jiný brala jako hlavní ukazatel úspěchu známky. Myslím, že hlavně z toho důvodu, že i mě bylo jako dítěti, ve škole předhazováno, že pokud nemám jedničky, nebudu v životě v ničem dobrá.

Především díky praxím, kde jsem poznala, že ty děti, které nemají úplně vždycky samé jedničky si umí velmi dobře poradit a jejich mysl je otevřená a tvárná.“

Pavčina: „Během studií jsem brala za úspěšného žáka jedničkáře. Samozřejmě jsem vždy posuzovala podle vlastních zkušeností ze školy. Ti jedničkáři pro mě byli vždy úspěšnější, než jsem byla já sama. Ale postupem času, hlavně na praxích jsem si začala uvědomovat, co je vlastně pro mě úspěšný žák a co já sama od nich budu ve své třídě očekávat.

Jak už jsem říkala, hodně k tomu pomohly náslechy a praxe, kde jsem žáky mohla pozorovat a pracovat s nimi. Samozřejmě tomu přispělo i to, že jsem si mohla povídat s učitelkami ve třídě, které mi na to všechno řekly svůj pohled.“

Magdaléna: „Před studiem na vysoké škole a praxí v pedagogickém oboru jsem úspěšného žáka pojímala jako žáka, který má výborný prospěch. Takže ano, pojímala jsem ho odlišně než teď. Dosti jsem pojetí přehodnotila právě praxí a zjištěním, že úspěšnost není jen v prospěchu.

Tak hlavním důvodem byla určitě praxe a zjištění, že známky nejsou všechno, co dělá žáka úspěšného. Že je to hlavně radost ze vzdělání a získávání nových vědomostí.“

Eva: „Než bych začala učit, tak bych řekla, úspěšný žák musí být pečlivý, připravený na výuku, aktivní, slušný, vzorný, komunikativní, bystrý, hledat vlastní nápady, mít své

*názory, být poslušný, nekonfliktní, bezproblémové chování, neúnavný. Dnes to vidím tak, že je skvělé, pokud takové vlastnosti má, jelikož má opravdu nakročeno také k úspěchu, ale úspěšného žáka to z něho vždy nedělá. Když se při práci změřím na individuální rozdíly mezi žáky a snažím se každého poznat a pracovat s nimi vzhledem k jeho potřebám, musím rozhodně poznat, že úspěšnost není založena jen na pozitivní klasifikaci.“*

## Shrnutí

Zkušenosti dotazovaných učitelek vypovídají o tom, že během svých žákovských let vnímaly za úspěšného pouze toho, kdo měl skvělý prospěch. Těžko říct, odkud toto přesvědčení vychází. Pravděpodobně z přejímání názorů lidí, se kterými byly v nejbližším kontaktu - rodiče, učitel, spolužáci.

Během jejich studia na vysoké škole a po absolvování zjistily, že by ale toto označení bylo velmi jednoduché. Od chvíle, kdy se s žáky začaly častěji setkávat, postupně odhalovaly, že jsou pro ně mnohem důležitější informace než pouhý prospěch jejich žáků. Lze tedy říct, že kontakt s dětmi a role učitele jejich názory velmi změnily.

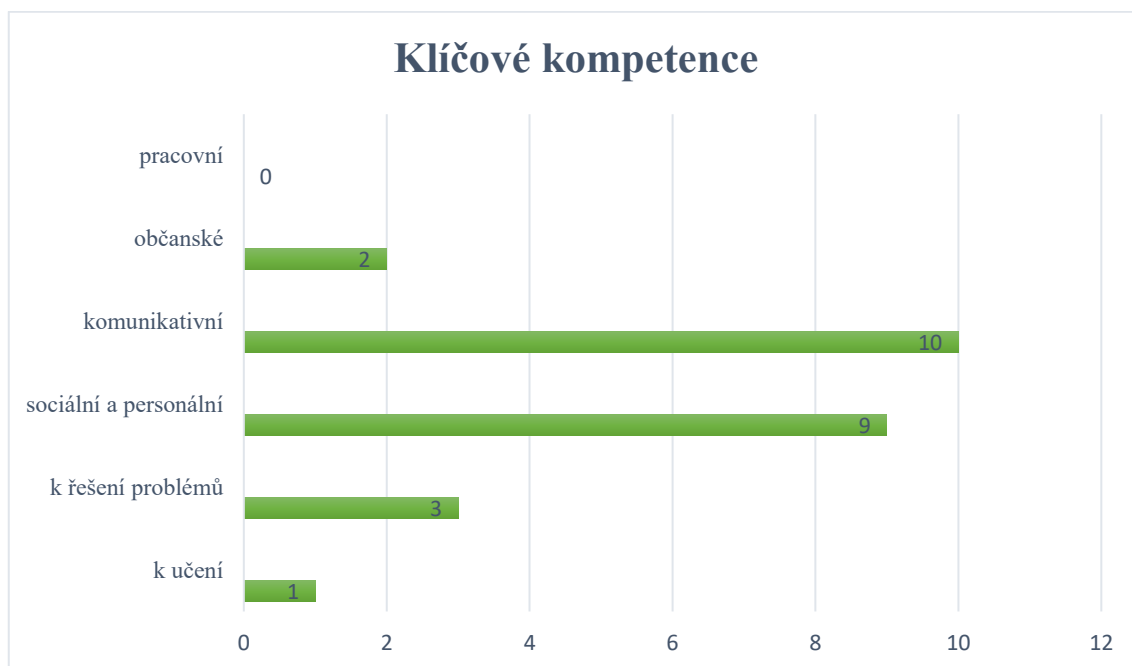
Odpovědi na toto téma jsou vlastně velmi podobné mé sebereflexi. Je opravdu zajímavé, jak moc se priority učitel nebo učitelů mění v souvislosti s jejich studiem nebo nástupem do zaměstnání.

## 8. Téma: Důležitost klíčových kompetencí

*Otázka: Jaká klíčová kompetence je pro podle vás nejdůležitější pro to, aby se žák stal úspěšným?*

Odpovědi:

*Graf 1 Bodové ohodnocení důležitosti klíčových kompetencí*



*Zdroj: Vlastní zpracování*

## Shrnutí

Kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní získaly od dotazovaných učitelů nejvíce bodů. Kompetence k učení dostala pouze jeden bod a kompetence pracovní dokonce ani jeden.

### 2.2.4 Rozhovory se zkušenými učiteli

#### 1. téma: Koncept úspěšného žáka

Otázka: „*Jaké vlastnosti, schopnosti, vědomosti by podle vás měl mít úspěšný žák?*“

Otázka: „*Jak vy osobně pojímáte úspěšného žáka?*“

Odpovědi:

Monika: „*Úspěšný žák je podle mě ten žák, který chce být úspěšným a který dokáže při práci maximálně využít svůj potenciál (rozumové schopnosti, dovednosti, empatické vlastnosti, sociální vlastnosti, fyzický rozvoj, kreativitu) pro svůj maximální další rozvoj.*“

Miloš: „*Měl by být pracovitý, cílevědomý, pro učení zapálený, inteligentní ve vztahu k výuce i sociálně. Aby byl žák úspěšným musí být podporován rodinou.*“

Anna: „*Podle mého názoru je úspěšný žák velmi subjektivní pojem. Pro někoho to jsou samé jedničky, pro jiného radost z práce, ze života a dobrý pocit. Ne vždy musí disponovat těmi nejlepšími vlastnostmi, být tím nejchytřejším ve třídě či nejúspěšnějším v nějaké činnosti. Úspěšný žák byl především měl chtít být úspěšným. Měl by být kreativní, zvědavý a bystrý.*“

Halina: „*Je to žák, který se aktivně snaží dosáhnout svých cílů. Je úspěšný ve škole, sebevědomý v jednání v dětském kolektivu, žák s mnoha mimoškolními zájmy.*“

Hana: „*Konkrétní představu asi nemám, nikdy jsem si to takhle v hlavě neformulovala. Řekla bych, že společnost má školní úspěšnost spojenou hlavně se známkami, které dítě dostává. Samé jedničky znamenají, že je ve škole dítě úspěšné. To nelze popřít. Ale určitě to nebude ten správný pohled, protože ve škole nejde jen o to, jaké známky žáci získávají. Smyslem školy je, aby žáci získali znalosti, vědomosti, to nám určují výstupy RVP, a zlepšovali klíčové kompetence. Úspěšný žák tedy zvládá učivo, čte s porozuměním, zlepšuje své kritické myšlení, má kladný vztah k učení, správně komunikuje se spolužáky i zaměstnanci školy, umí vyjádřit svůj názor a vyslechnout argumenty toho, kdo má názor jiný, umí pracovat samostatně, ve dvojici, ale i ve skupině, zvládá správně jednat se spolužáky i se zaměstnanci školy, umí pracovat s chybou.*“

## Shrnutí

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že učitelé přesnou představu o úspěšném žákovi sice nemají, ale úspěšného žáka pojímají jako žáka, který by měl mít určité vlastnosti, vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné nejen pro úspěšné zvládnutí role žáka, ale především pro úspěšné zvládnutí role člověka. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, žák není pouze žákem, ale je především dítěte, nepohybuje se pouze ve školním prostředí a zanedlouho toto prostředí opustí úplně. Z odpovědí je dále patrné, že žák by především měl chtít být úspěšným, aby se úspěšným stal. Jeho vlastní iniciativa je nezbytná.

2. téma: Skvělý prospěchu jako východisko pro pojetí úspěšného žáka

Otázka: „K čemu všemu během hodnocení svých žáků přihlížíte?“

Otázka: „Lze podle vašeho názoru říct, že žák nemůže být úspěšným, pokud nemá skvělý prospěch?“

Odpovědi:

Monika: „Při hodnocení žáků přihlížím ke splnění úkolu, dále pak k možnostem žáka, k úsilí, které musel na splnění úkolu vynaložit a hodnotím i přidanou hodnotu oproti minulému úkolu, tj. jak se žák při vypracování úkolu posunul.

*V žádném případě si nemyslím, že by žák se samými jedničkami byl automaticky úspěšným. Úspěšný žák je podle mě ten, který na sobě dokáže pracovat, dokáže se v rámci možností posouvat v oblasti poznání, dokáže získané znalosti a dovednosti dále rozvíjet a používat. Ví, jak se získanými informacemi nakládat. Úspěšný může však žák být i v oblasti sociálních vztahů, to je velmi důležitá věc, jakou roli dokáže zaujmout v kolektivu, jak sám sebe jako úspěšného (neúspěšného) vnímá v rámci vrstevníků. Toto zase pak ovlivňuje jeho chuť na sobě dále pracovat.“*

Miloš: „Přihlížím především ke kvalitě práce, komplexnosti, rychlosti v současné době také k možnostem žáka.

*Je to dobrý začátek. Je ale potřeba si říct, co je to úspěšnost. Přijetí na gymnázium, na jinou střední školu nebo učební obor. Je to individuální. Například pro někoho je veliký úspěch přijetí na učební obor. Bere to škola jako úspěch? Snad ano.“*

Anna: „Hodnocení třídního kolektivu je vždy rozdílné. Záleží, jak se třída sejde. Pokaždé vycházím z konkrétní situace ve třídě. Zároveň velmi důsledně dbám na individuálnost. Tedy dvojka jedničkáře se rozhodně nerovná dvojce slabšího žáka. Pokud se slabší žák maximálně snaží, ocením ho více než lajdáckou či nedokonalou práci nadaného či chytrého žáka.

*Určitě ne. Definice úspěšného žáka by neměla vycházet jen z jeho prospěchu.*

Halina: „Hodnotím počet chyb a individuální pokrok žáka v dané oblasti. Při skupinové práci hodnotím zapojení do činnosti, nápaditost řešení, prezentace, aktivita.

*S tímto názorem nesouhlasím. Za úspěšného žáka považuji toho, který se umí v kolektivu prosadit. Umí se zapojit do skupinové práce a být v ní platným členem. Umí pracovat s informací.“*

Hana: „Záleží na tom, o jakou práci se jedná. Pokud byla zadána kritéria práce, hodnotím, zda byla kritéria splněna. Součástí hodnocení ale není jen známka nebo počet chyb. K hodnocení patří i zpětná vazba, jak se žák zlepšil, na co by se měl zaměřit, pokud to vím, tak při hodnocení беру v potaz také snahu žáka.

*Určitě ne. Žák s výborným prospěchem je bezesporu úspěšný žák, úspěšný je ale i ten, který má například trojku. Pokud se žák zlepšuje, snaží se na sobě pracovat, určitě je úspěšný.“*

## Shrnutí

Dotazovaní učitelé během hodnocení svých žáků vycházejí hned z několika hledisek. Do svého hodnocení zapojují nejen počet správných nebo špatných odpovědí, ale přihlížejí i k individuálnímu pokroku svých žáků, aktivitě v hodině atd. Snaží se o kvalitní zpětnou vazbu, které bude žák rozumět.

Učitelé jsou dále za jedno v tom, že jejich pojetí úspěšného žáka v žádném případě nevychází pouze ze skvělého prospěchu. Podobně jako u hodnocení svých žáků, tak při jejich pojetí se snaží o komplexnější pohled.

## 3. téma: Nadaný žák, úspěšný žák

Otázka: „Máte ve třídě nadaného žáka?“

Otázka: „Myslíte si, že nadaný žák je vždy i úspěšný žák?“

Odpovědi:

Monika: „*Ve třídě mám chytré děti, ale nadané dítě ve smyslu diagnostickém ve třídě nemáme.*“

*Nadáný žák nemusí být nutně úspěšným žákem. Moje zkušenost s nadanými žáky je taková, že tito žáci měli většinou problémy se začleněním do kolektivu, s navázáním sociálních vztahů. Toto je v rámci práce v běžné třídě handicapovalo. Také většina těchto žáků byla méně úspěšná v pohybových dovednostech, což je často řadilo v kolektivních hrách na zadní místo a budovalo v nadaných žácích pocit méněcennosti. Většina nadaných žáků, které jsem učila, vyžadovalo velmi individuální přístup a velké povzbuzování.*“

Miloš: „*Ano mám jich několik. Určitě ale ne. Je mnoho faktorů, které rozhodnou to, že žák bude úspěšný. Hlavně úspěšný v budoucnosti.*“

Anna: „*Ano, ne jednoho. Pokud je to lajdák, kterého je třeba do všeho tlačit, který ze svého nadání pouze těží, není to úspěšný žák.*“

Halina: „*Ano. Jedná se o chlapce, který je nadaný na matematiku. Nemusí vždy platit, že nadaný žák je i úspěšným žákem, např. když svoje nadání nijak nerozvíjí.*“

Hana: „*Vyloženě nadaného žáka ve třídě nemám. Automaticky se ale rozhodně nejedná o úspěšného žáka. Talent a nadání nejsou všechno. Pokud takový žák nemá k učení vztah, nemusí být ve škole úspěšný. Vlastně ani pokud má výborný prospěch, nemusí být úspěšným žákem, pokud nezvládá sociální stránku a nevychází se spolužáky a pedagogy.*“

## Shrnutí

I nadaní žáci mají své slabší stránky a nevynikají úplně ve všem. A samozřejmě i nadaný žák na sobě potřebuje pracovat, snažit se, rozvíjet se, i on potřebuje silné rodinné zázemí a učitele, kteří ho budou podporovat.

## 4. téma: Úspěšný žák s odlišným mateřským jazykem

Otázka: „Vnímáte rozdíly ve vaše pojetí úspěšného žáka mezi žákem s odlišným mateřským jazykem a žákem, jehož mateřský jazyk je čeština?“

Otázka: „Jaké hlavní rozdíly vnímáte?“

Odpovědi:

Monika: „Při dobré podpoře školy, rodiny je úspěšnost těchto žáků srovnatelná se žáky, jejichž mateřským jazykem je čeština. Problém vnímám v okamžiku, kdy do školy nastoupí žák ze školy v cizině, kde byl úspěšný a nyní v rámci neporozumění jazyku se stává neúspěšným a on to ví. Může se stát, že pak žák volí různé strategie, jak svoji situaci zvrátit. Nepracuje, nechce chodit do školy, chce si vynutit návrat do vlasti.

Další rozdíl je hlavně v tom, zda mu jeho rodina může být nápomocna. Většinou žák přichází do školy z cizojazyčného prostředí, kde komunikačním jazykem je jiný světový jazyk. Český jazyk používá pouze ve škole. S přípravou mu nemá doma kdo pomoci.“

Miloš: „Rozdíl tam je. Pro mě je úspěšný žák s odlišným mateřským jazykem ten, který zvládne v českém jazyce zdárně dokončit školu (jakoukoli). Žák, jehož mateřským jazykem není čeština, musí překonat základní problém. Musí převzít informace v jiném jazyce, než je rodný. Jakmile toho dosáhne, má nakročeno k úspěšnosti. Překonání jakékoliv překážky (např. myšlení v jiném jazyce) žáka posílí.“

Anna: „Je to jistě složitější, ale princip zůstává stejný jako u nadaných dětí. Cizinec musí nejdřív zvládnout jazyk. Má-li chťič, dokáže být úspěšnějším než český žák. Několikrát jsem to ve své třídě zažila. Dítě během 2 let předčilo své české vrstevníky. Bylo cílevědomé, disciplinované, pokorné a vážilo si možnosti vzdělání. A hlavně chtělo ono samo ne jeho rodiče.“

Halina: „Ve třídě mám 26 žáků, z toho asi půlka jsou cizinci. Výše zmiňovaný nadaný chlapec je zrovna moldavské národnosti. Ve skupině českých dětí jsou děti šikovné, průměrné i podprůměrné. Totéž platí i ve skupině žáků s odlišným mateřským jazykem.

Rozdíl se objevuje v případě, kdy žák-cizinec přijde do třídního kolektivu nově a nevybudoje si dobrou pozici ve třídě. Pak by mohlo dojít k separaci od ostatních, následně by mohla klesat úspěšnost ve škole.“



Hana: „*Pro žáky s odlišným mateřským jazykem je samozřejmě celá školní docházka náročnější. Asi by se dalo říct, že dosáhnout školního úspěchu ve smyslu samých jedniček, je pro žáky s OMJ složitější než pro žáky, kteří mají češtinu jako mateřský jazyk. Záleží ale především na intelektu, vůli žáka, rodinném zázemí.*“

## Shrnutí

Díky tomu, že mají dotazovaní učitelé opravdu mnoho zkušeností s žáky s odlišným mateřským jazykem, mají k tomuto tématu hodně co dodat. Lze říct, že na jejich pojetí úspěšného žáka tato skutečnost nic nemění. Jsou si ale vědomi toho, že špatné komunikační dovednosti mohou určitým způsobem předznamenat neúspěch. Společným stanoviskem učitelů je potřeba minimalizovat neúspěch z těchto důvodů. Učitelé se shodují na tom, že v tomto případě je velmi zásadní silné rodinné zázemí a spolupráce rodiny se školou.

## 5. téma: Úspěch ve škole vs. úspěch v životě

Otázka: „*Myslíte si, že úspěšnost ve škole zaručuje úspěch i v dalších etapách života?*“

Otázka: „*Proč si to myslíte?*“

Odpovědi:

Monika: „*Určitě to tak neplatí obecně, ale žák, který sám sebe vnímá jako úspěšného, se dokáže prosadit v rámci kolektivu, dokáže uplatnit své znalosti a dovednosti, zná svoji cenu bez ohledu na známky, je zdravě sebevědomý. Bude to mít v životě určitě jednodušší.*“

Miloš: „*Myslím že ne, je to jen první stupínek z dlouhého schodiště vedoucího k úspěchu v dalším životě. Ten stupínek je ale na začátku vyšší než u ostatních žáků, kteří nejsou ve škole tak úspěšní. Během života se ale může vše zcela změnit. Z úspěšného se může stát neúspěšný a naopak.*“

Anna: „Určitě ne. Znáám plno žáků se samými jedničkami, kteří i přesto nebyli příliš šťastní a v životě nedosáhli dobrých (nejlepších) výsledků. Naopak žáci s horším průměrem se dokázali vypracovat na skvělé pozice, tudíž se cítili úspěšní a šťastní.

Pokud si dítě ve škole zvykne, že se mu tzv. daří bez velké námahy, v životě může být zklamáno a nemusí zažívat úspěch.“

Halina: „Rozhodně ne. Školní úspěšnost je jen jeden z atributů. Škola všechno nespasí. Dítě se musí rozvíjet komplexně. Myslím si, že je dobré nabídnout mu co nejvíce činností a aktivit. Budovat v dětech sebedůvěru, umět se prosadit, obhájit svůj názor, mít na výběr.“

Hana: „Rozhodně ne. Jsou žáci, kterým školní prostředí a podmínky absolutně nevyhovují, prospívají špatně, mají problémy s dodržováním školního řádu a v dospělosti si najdou práci, která jim vyhovuje a jsou v ní výborní. Mnozí jedničkaři určitě dělají průměrnou práci a žijí průměrný nebo podprůměrný život. Pro úspěch ve škole není často potřeba nijak originálního a kritického myšlení, v životě je to ale klíčové.“

## Shrnutí

Všichni učitelé se shodnou na tom, že úspěch ve škole rozhodně nezaručuje úspěch v dalších etapách jejich života. Někteří učitelé jsou ale toho názoru, že úspěch ve škole jistě může být dobrým základem pro budoucí úspěch. Život školáka a život dospělého se sice v mnohém liší, škola by ale měla nabízet žákům takové situace, které ho na další etapy jeho života dostatečně připraví. V takovém případě by tedy skutečně úspěch ve škole mohl zaručovat i budoucí úspěch nebo alespoň zpříjemňovat situace, ve kterých se žák bude později ocítat.

## 6. téma: Koncept neúspěšného žáka

Otázka: „Jak pojmáte neúspěšného žáka?“

Otázka: „Vnímáte nějaká rizika s tímto označením spojená?“

Odpovědi:

Monika: „Snažím se takové žáky ve třídě nemít. Pokud už mám takového žáka popsat, tak podle mě by to byl žák, který na žádný podnět nereaguje, odmítá pracovat, zapojovat se. Děti jsou od přírody zvědavé. Dítě přichází do školy primárně s vidinou úspěchu a touhou po poznání. Pokud dítě zažívá úspěch, pracuje, chce opětovně zažít úspěch. Na prvním stupni ještě hraje velkou roli učitel. Žáci mladšího školního věku chtějí udělat svému učiteli radost. Když vidí, že učitel žákovi důvěřuje, snaží se. Je to všechno velmi spojené.

Nevnímám. Myslím si, že už je chyba nějakým způsobem žáky diferencovat na úspěšné a neúspěšné. Každé dítě může být úspěšné. Záleží na nastavení mantinelů a přístupu k dítěti. V životě bude také každý zažívat úspěch a neúspěch po svém.“

Miloš: „Neúspěšný žák má problém ve schopnosti získat dovednosti, vědomosti, návyky a často i sociální zařazení ve třídě. Žáky nerozděluji na úspěšné a neúspěšné. Neúspěšný se nerovná špatný. Rizika s tímto označením nevnímám.“

Anna: „Žák, který je demotivován, nedaří se mu v učení, má špatné známky, většinou se ani moc nesnaží. Měla jsem mnohokrát ve třídě žáka slabého, kterému se příliš nedařilo, ale s pomocí učitele i rodiny se dostal na určitou úroveň a zažíval pocit aspoň částečného úspěchu. V této chvíli se domnívám, že je velmi důležitá osobnost učitele a jeho lidský přístup. Jinak vlastně žádný žák v jeho třídě není neúspěšný. To je asi mým hlavním cílem kantorské kariéry.

Ano. Má-li žák „nálepku“ neúspěšného žáka, může tomu hodně podlehnout, vše vzdát a učitel už nic nezmůže.“

Halina: „Nejde mu učení, nosí špatné známky, nemá mnoho kamarádů v kolektivu.

Ze své praxe vím, že ve škole někteří učitelé dost rádi nálepkují. Nehledají v dítě lepší potenciál, neřeší ho. Svalují na něj vždy vinu. Nepočítají, že by někdy mohl uspět.

jsem toho názoru, že pokud učitel pojímá některého ze svých žáků za neúspěšného, budou za ho neúspěšného vnímat i jeho spolužáci. Učitel má v tomto období na své žáky obrovský vliv.“

Hana: „*Neúspěšný je určitě žák, který propadá, ale také ten, který má vážné problémy se školním řádem nebo se spolužáky. V určitém ohledu je neúspěšný i ten žák, který se ve škole nerozvíjí dostatečně.*

*To závisí hlavně na tom, jestli dám žákovi najevo, že ho považuji za neúspěšného. Ale ano, samozřejmě to tak může být. Pokud žák vidí, cítí, že je podle učitele neúspěšný, skutečně se jím většinou i stane.“*

## Shrnutí

Zde můžeme zaznamenat rozdíl mezi tím, zda je za neúspěšného žáka považován ten, komu nejde učení nebo ten, kdo o učení nemá zájem. Podle mého jsou dva takoví žáci v zásadě velmi odlišný. Žák, kterému učení tolik nejde, se sice musí více snažit a potřebuje silnější oporu ze strany školy i rodiny, ale pokud žák o učení nemá zájem (z jakýchkoli důvodů), je jeho úspěšnost ve škole prakticky nereálná.

Dotazování učitelé si ale rizika s tímto označením spojená uvědomují a jejich odpovědi jsou skoro totožné. Jedna z dotazovaných učitelek je toho názoru, že vliv učitele na žáky je v tomto období natolik silný, že pokud učitel považuje některého žáka za úspěšného nebo neúspěšného, žáci to z něho vycítí a převzmou tento jeho názor, aniž by ho dával záměrně najevo. V případě, že by tomu tak skutečně bylo, jsou obavy v této problematice opodstatněné.

## 7. téma: Vliv změn ve školství na pojetí úspěšného žáka

Otázka: „*Jak silně vnímáte změny v českém školství?*“

Otázka: „*V jaké oblasti pociťuje největší změny?*“

Otázka: „*Mění se vzhledem k těmto změnám váš postoj k žákům?*“

Otázka: „*Změnilo se i vaše pojetí úspěšného žáka?*“

Odpovědi:

Monika: „Změny vnímám hlavně v přístupu učitelů k žákům. Myslím, že řada učitelů již o svých žácích přemýšlí. Při učení své žáky podporuje. Také je velké množství pomůcek, didaktických materiálů, podpůrných programů možností individualizace práce s žákem. V oblasti školství pracuje i mnoho organizací, na které se může žák i učitel obrátit o pomoc.

Další velkou změnu vnímám v postoji rodičů vůči škole. Tuto změnu však ne vždy vnímám pozitivně. Řada rodičů prosazuje pro své dítě úlevy za vidinou dobrého hodnocení. Prosazuje své představy práce se žákem. Myslím, že by rodiče měli více důvěřovat učitelům.

Můj postoj se ale nezměnil. Po celou moji praxi vycházím z toho, že já jsem tady pro žáka, ne žák pro mě. Mé pojetí úspěšného žáka se také nemění. Pro mě je a zůstává úspěšný ten, kdo se dokáže zapojit do práce v rámci svých možností a schopností, je zvědavý, dokáže se pro něco nadchnout, snaží se, dokáže pomáhat ostatním, vybudovat si své místo v kolektivu žáků. Má zdravé sebevědomí, které není nutně postavené na dobrých známkách.“

Miloš: „Změn je mnoho, ne všechny byly bezvýhradně k lepšímu. Ještě pamatuji osnovy, ty byly někdy sice částečně svazující, na druhé straně ale vyrovnávaly možnosti žáků.

Další je otázka inkluze, která je v jisté míře velmi dobrá. Některým dětem bylo asi ublíženo tím, že nemohou být ve speciálních třídách v nízkém počtu se speciálním pedagogem.

Můj postoj k žákům se ale nemění. Ke všem přistupuji stejně, jako dříve. Ani v mém pojetí úspěšného žáka neshledávám žádné změny.“

Anna: „Situace se mi nelíbí, ale snažím se věnovat svým žákům a netrápit se, co a jak. Dříve rodiče vnímali učitele jako autoritu, v dnešní době mám pocit, že někteří rodiče učitele úkolují a zaměňují za osobní služebnictvo. Stále se snažím čestně dostát svému vysněnému povolání, které mě naplňuje a obohacuje. Děti dnes mají daleko volnější výchovu, neuznávají autority doma i ve škole, těžko se soustředí, ne vždy má učitel oporu v rodině. Rodiče se často ohánějí svými právy, byť třeba své povinnosti neplní.

V některých oblastech se žáci posunuli hodně dopředu (technické vymoženosti), ve všeobecném rozhledu, kdy znají daleko víc než děti dříve, v jiných oblastech je to opačně.

*Pokud srovnám třídy, které učím, musím například zjednodušovat písemné práce, zkracovat. To, co zvládli dřívější děti, dnešní děti zvládají stěží.*

*V zásadě se můj postoj k žákům nemění. Vždy mi šlo o to, aby se žáci do školy těšili, zažívali příjemný pocit úspěchu a cítili se dobře.“*

*Halina: „Změny vnímám poměrně silně, ale ne nuceně. Zařazování do výuky více metod kritického myšlení. Žák je vnímán jako osobnost, která má svoje silné a slabé stránky. Větší otevřenost školy rodičům. Propojování spolupráce s jinými školami, institucemi. Možnost slovního hodnocení. Větší technická vybavenost škol. Pestrá nabídka školení pro pedagogické pracovníky.*

*Určitě využívám poznatky ze školení ve své praxi. Dětem více naslouchám. Nechávám jim větší volnost při tvořivých činnostech. Pokud zaujmou nějaké stanovisko, musí ho umět zdůvodnit. Podporuji je ve skupinové práci. Snažím se vést žáky k samostatnosti a zodpovědnosti za práci.*

*Určitě se moje pojetí změnilo. Dříve jsem byla přesvědčena o tom, že úspěšný je ten, kdo má samé jedničky. Názor mi změnily nejen změny ve školství ale i vlastní praxe.“*

*Hana: „Velké změny se odehrávají, ale moc silně je nevnímám. Hodně se toho změnilo pro učitele, ale i pro žáky. V současné době jsou na žáky kladeny vyšší nároky. Mé postoje a pojetí žáků se ale nezměnilo.“*

## **Shrnutí**

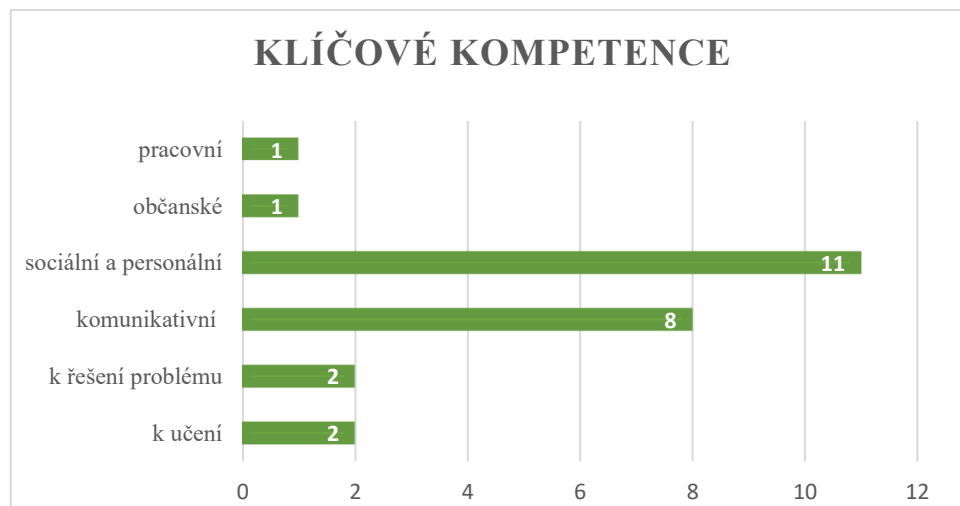
Učitelé sice změny ve školství vnímají, ale spíše jako něco přirozeného. Vnímají klady i zápory. Většina z nich je toho názoru, že se změny ve školství nijak nepromítly na jejich postoje k žákům a pojmají úspěšného žáka stejně.

## **8. Téma: Důležitost klíčových kompetencí**

*Otázka: Jaká klíčová kompetence je pro podle vás nejdůležitější pro to, aby se žák stal úspěšným?*

Odpovědi:

*Graf 2 Bodové ohodnocení důležitosti klíčových kompetencí*



*Zdroj: Vlastní zpracování*

## Shrnutí

Z výsledků grafu můžeme vypožorovat, že v důležitosti klíčových kompetencí silně převažují kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní. Každý z dotazovaných učitelů dal kompetencím sociálním a personálním alespoň 2 body. Vzhledem k tomu, že kompetencí je celkem 6 a bodů bylo pouze 5, je toto zjištění velmi zajímavé.

## 3. Shrnutí praktické části

Učitelé na dané základní školy pojmají úspěšného žáka velmi obdobně. Konkrétní představa sice u většiny z nich chybí, ale mají poměrně jasné a podobné představy o tom, jakými dovednostmi by takový žák měl být obdařen. Za klíčovou považují začínající i zkušené učitele podporu školy a rodiny, bez kterých by se jakýkoli potenciál žáka nemohl rozvíjet a do jisté míry také iniciativu samotného žáka, který musí chtít být úspěšným. Podle jejich názoru by se měly u žáka rozvíjet ty dovednosti, které žák uplatní

nejen ve školním prostředí. Pojetí úspěšného žáka učitelem na 1. stupni lze ale považovat za teoretický koncept, který jako celek ve vědomí učitelů spíše není.

K hodnocení se dotazovaní učitelé snaží přistupovat velmi zodpovědně. I přesto, že se na této škole uplatňuje normativní forma hodnocení, učitelé si uvědomují, jak svým hodnocením žáky bezprostředně ovlivňují. Snaží se o systematický proces, jenž vyhodnotí získané kompetence žáka. Učitelé jednoznačně nejsou toho názoru, že by na jejich pojetí úspěšného žáka měl vliv pouze jeho prospěch.

V mnoho publikacích se můžeme dozvědět (např.: Helus, 1979), že úspěšnost ve škole nezaručuje úspěšnost i v budoucím životě. Začínající i zkušení učitelé se na této myšlence shodnou, zkušení učitelé ale připouští, že by úspěšnost ve škole mohla být dobrým startem. Toto tvrzení některých z nich dávám za příčinu právě jejich zkušenostem. Odučili už velké množství žáků, kteří už mohou být dospělými lidmi. Tito učitelé mohou tedy být svědky toho, jakých směrem se jejich život vyvíjel. Celkově lze tvrdit, že učitelé vnímají úspěšného žáka jako toho žáka, který je obdařen dispozicemi přesahující požadavky základního vzdělávání. Pokud jimi bude žák disponovat, může být jeho úspěšnost ve škole tedy skutečně velmi dobrým začátkem k úspěchu v dalších etapách jejich života. Někteří učitelé ale správně dodávají, že prostředí školy je od dalších etap žákova života odlišné. I prostředí 2. stupně ZŠ je odlišné, natož prostředí střední, popřípadě vysoké školy. Žák sice může být obdařen dispozicemi, které mu úspěch předurčují, žák ale nemusí dál tento potenciál rozvíjet nebo mu s tím spojené změny nemusejí vyhovovat.

Obě skupiny učitelů mají hojné zkušenosti s žáky s odlišným mateřským jazykem ve své třídě. Jak již bylo zmíněno výše, někteří učitelé ve svém pojetí úspěšného žáka neshledávají žádné rozdíly, které by vycházely z mateřského jazyka jejich žáků. Někteří učitelé naproti tomu vnímají rozdíly velmi silně. Tyto rozdíly plynou především z rozdílné zkušenosti s těmito žáky. Všichni učitelé se ale shodnou na tom, že taková žáci nemohou být úspěšnými, pokud nebudou dostatečně podporováni školou a rodinou.

Jak takový neúspěšný žák vypadá, je každému učiteli zřejmé. Skutečnost, že by se neúspěch ve škole měl eliminovat, si všichni učitelé také silně uvědomují. Rizika s tímto označením spojená ale mnozí učitelé už tak silně necítí. Pokud chceme něco



vyložit, musíme být zejména obeznámeni s tím, proč to tak chceme. Nemyslím si, že by neúspěch ve škole byl až takovou raritou, se kterou by se učitelé příliš nesetkávali a nebylo by tedy třeba ho zmiňovat.

Začínající učitelé si změny ve svém pojetí úspěšného žáka a celkově změny ve svém postoji k žákům rozhodně uvědomují. Praxe na vysoké škole a později i skutečná role učitele nám umožňuje úplně jiný úhel pohledu. Zkušení učitelé se domnívají, že se změny ve školství nijak nepromítly do jejich pojetí úspěšného žáka a snaží se už od počátku své profesní kariéry vnímat své žáky stejně. Samo pojetí je ale velmi subjektivní a jedná se spíše o domněnky, je tedy možné, že se jejich pojetí do jisté míry nevědomky změnilo.

Pokud shrnete nasbírané poznatky a provedeme analýzu prostředí dané školy, dojdeme k názoru, že jsou odpovědi učitelů značně podobné, a mohli bychom tedy vycházet z toho, že prostředí školy, její určitá filozofie, její vedení, kolektiv učitelům postoj ovlivňují.

Učitelé na dané základní škole připisují největší význam jednoznačně kompetencím sociálním a personálním a kompetencím komunikativním. V obou případech mi učitelé zdůrazňovali, že je důležité rozvíjet všechny kompetence a o to se i u svých žáků snaží. Cílem této otázky ale nebylo ověřit, zda to tak učitelé opravdu dělají, ale které kompetence jsou pro ně ty zásadní a které by si žák měl nejsilněji osvojit. Výsledky z této otázky jsou velmi zajímavé, ale zároveň nejsou až tak překvapivé vezmeme-li v potaz odpovědi z prvního tématu a skutečnost, že ve škole je pravidelně velký počet žáků-cizinců. Právě již zmíněné kompetence jsou tedy tím, co je pro úspěch v této škole tím nejvýznamnějším.

## ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo popsat a zjistit, jak učitelé na 1. stupni pojmají úspěšného žáka. Které vlastnosti, vědomosti, schopnosti a dovednosti mu připisují a kterými by podle nich měl úspěšný žák disponovat.

První část mé diplomové práce se skládala ze tří hlavních kapitol, ve kterých jsem hledala teoretická východiska pro danou problematiku. Snažila jsem se čtenáře seznámit s rozdíly mezi školní úspěšností a pojetím úspěšného žáka a přiblížit faktory, které ovlivňují školní úspěšnost a faktory, které ovlivňují učitele v jeho subjektivním pojetí. Dále jsem čtenáři umožnila nahlédnout do problematiky neúspěšného žáka. Čtenář měl dále možnost se obeznámit s učitelskou profesí a tím, nad čím by měl učitel během svého pojetí uvažovat. Poslední kapitola byla věnována aktuální podobě českého školství a výukovým strategiím, které ji doprovázejí.

Druhá část mé diplomové práce, tedy část praktická, byla řešena kvalitativním výzkumem. Jejím hlavním komponentem byly rozhovory s učiteli 1. stupně jedné základní školy. Rozhovory byly vedeny se začínajícími učiteli i s učiteli, kteří jsou v oboru již delší dobu. Cílem mé diplomové práce tedy nebylo pouze popsat pojmání úspěšného žáka, ale také zjistit, zda má na toto pojmání vliv prostředí dané školy.

S ohledem na cíl diplomové práce, kterým bylo popsat a zjistit, jak učitelé na 1. stupni pojmají úspěšného žáka, lze konstatovat, že byl tento cíl naplněn. Dozvěděli jsme se, že učitele na 1. stupni v jeho pojetí úspěšného žáka silně ovlivňuje prostředí školy, ve které pracuje, a že učitelé sdílejí podobné hodnoty a postoje. Ukázalo se, že odpovědi jednotlivých respondentů byly poměrně shodné a nezaznamenala jsem v jejich názorech větší odchylky. Učitelé popsali úspěšného žáka jako žáka, který chce být úspěšným, rád chodí do školy, má určité sociální citění, kriticky přemýšlí, dokáže řešit problémy, je zvědavý, kreativní atd. Všechny tyto dispozice jsou bezesporu pro úspěšné absolvování 1. stupni nezbytné, mají ale i určitý přesah, který v takovém případě dělá úspěšného nejen žáka, ale také člověka. Je to opravdu velmi příjemné zjištění, které je v zásadě jednou z myšlenek, o které se pedagogické směry snaží a o jakou změnu usilují.

Z rozhovorů bylo ale patrné, že se většina dotazovaných učitelů nad touto problematikou nikdy dříve nezamýšlela. Je velmi přínosné, že jejich odpovědi byly

autentické a nepřipravené, o něčem to ale vypovídá. Začínajícím i zkušeným učitelům bych tedy doporučila, aby se nad problematikou pojetí úspěšného žáka častěji a hlouběji zamýšleli. Aby se opravdu snažili proniknout do žákovy duše a založili své pojetí na komplexním pochopení žákovy osoby.

Přesah této práce shledávám především v uvědomění si rizik spojených s pojetím neúspěšného žáka. Rizika, která jsou s tímto označením spojená rozhodně nejsou ničím banálním, a mohou mít na žáka nepříjemné následky.

## Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. Psychologická literatura.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HELUS, Z. a kolektiv autorů, *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. Knižnice psychologické literatury.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1998-6.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KOHOUTEK, R. (2008). *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*. Pedagogická orientace, 18(3), 3–22.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LAUFKOVÁ, V., Formativní hodnocení v praxi české základní školy, 2/2017, s. 126-146, ISSN 2336-2189 (Online).

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, J., SKALSKÁ H., KANTORKOVÁ, H., *Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků*, 1/1994, s. 23-36, ISSN 2336-2189 (Online).

MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5089-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

## **Seznam obrázků**

*Obrázek 1 Profil inkluzivního učitele str. 39*

## **Seznam grafů**

*Graf 1 Bodové ohodnocení důležitosti klíčových kompetencí str. 65*

*Graf 2 Bodové ohodnocení důležitosti klíčových kompetencí str. 77*



## Seznam příloh

Strukturované otázky pro začínající učitele:

1. téma: Koncept úspěšného žáka

Otázka: „*Jaké vlastnosti, schopnosti, vědomosti by podle vás měl mít úspěšný žák?*“

Otázka: „*Jak vy osobně pojímáte úspěšného žáka?*“

2. téma: Skvělý prospěchu jako východisko pro pojetí úspěšného žáka

Otázka: „*K čemu všemu během hodnocení svých žáků přihlížíte?*“

Otázka: „*Lze podle vašeho názoru říct, že žák nemůže být úspěšným, pokud nemá skvělý prospěch?*“

3. téma: Nadaný žák, úspěšný žák

Otázka: „*Máte ve třídě nadaného žáka?*“

Otázka: „*Myslíte si, že nadaný žák je vždy i úspěšný žák?*“

4. téma: Úspěšný žák s odlišným mateřským jazykem

Otázka: „*Vnímáte rozdíly ve vaše pojetí úspěšného žáka mezi žákem s odlišným mateřským jazykem a žákem, jehož mateřský jazyk je čeština?*“

Otázka: „*Jaké hlavní rozdíly vnímáte?*“

5. téma: Úspěch ve škole vs. úspěch v životě

Otázka: „*Myslíte si, že úspěšnost ve škole zaručuje úspěch i v dalších etapách života?*“

Otázka: „*Proč si to myslíte?*“

6. téma: Koncept neúspěšného žáka

Otázka: „*Jak pojímáte neúspěšného žáka?*“

Otázka: „*Vnímáte nějaká rizika s tímto označením spojená?*“

7. téma: Pojetí úspěšného žáka během studií a nyní

Otázka: „*Pojímal/a jste úspěšného žáka během studií odlišně, než jak ho pojímáte nyní?*“

Otázka: „Z jakým důvodů k této změně došlo?“

#### 8. Téma: Důležitost klíčových kompetencí

Otázka: *Jaká klíčová kompetence je pro podle vás nejdůležitější pro to, aby se žák stal úspěšným?*

Strukturované otázky pro zkušené učitele:

##### 1. téma: Koncept úspěšného žáka

Otázka: „*Jaké vlastnosti, schopnosti, vědomosti by podle vás měl mít úspěšný žák?*“

Otázka: „*Jak vy osobně pojmáte úspěšného žáka?*“

##### 2. téma: Skvělý prospěchu jako východisko pro pojetí úspěšného žáka

Otázka: „*K čemu všemu během hodnocení svých žáků přihlížíte?*“

Otázka: „*Lze podle vašeho názoru říct, že žák nemůže být úspěšným, pokud nemá skvělý prospěch?*“

##### 3. téma: Nadaný žák, úspěšný žák

Otázka: „*Máte ve třídě nadaného žáka?*“

Otázka: „*Myslíte si, že nadaný žák je vždy i úspěšný žák?*“

##### 4. téma: Úspěšný žák s odlišným mateřským jazykem

Otázka: „*Vnímáte rozdíly ve vaše pojetí úspěšného žáka mezi žákem s odlišným mateřským jazykem a žákem, jehož mateřský jazyk je čeština?*“

Otázka: „*Jaké hlavní rozdíly vnímáte?*“

##### 5. téma: Úspěch ve škole vs. úspěch v životě

Otázka: „*Myslíte si, že úspěšnost ve škole zaručuje úspěch i v dalších etapách života?*“

Otázka: „*Proč si to myslíte?*“

##### 6. téma: Koncept neúspěšného žáka

Otázka: „*Jak pojmáte neúspěšného žáka?*“

Otázka: „*Vnímáte nějaká rizika s tímto označením spojená?*“

7. téma: Vliv změn ve školství na pojetí úspěšného žáka

Otázka: „*Jak silně vnímáte změny v českém školství?*“

Otázka: „*V jaké oblasti pociťuje největší změny?*“

Otázka: „*Mění se vzhledem k těmto změnám váš postoj k žákům?*“

Otázka: „*Změnilo se i vaše pojetí úspěšného žáka?*“

8. Téma: Důležitost klíčových kompetencí

Otázka: *Jaká klíčová kompetence je pro podle vás nejdůležitější pro to, aby se žák stal úspěšným?*